

Events & Edutainment

Frankfurt am Main : Peter Lang 2016, 316 S. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2016)



Quellenangabe/ Reference:

Events & Edutainment. Frankfurt am Main : Peter Lang 2016, 316 S. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2016) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148219 - DOI: 10.25656/01:14821

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148219>

<https://doi.org/10.25656/01:14821>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Events & Edutainment

Redaktion:

Martin Dust – Ingrid Lohmann – Gerd Steffens

JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK 2016



PETER LANG
EDITION

Das Wort Event erlebt seit nunmehr zwei Jahrzehnten eine steile Karriere. Events, als geplante, kontrollierte und letztlich auch inszenierte Ereignisse verstanden, deren Organisation zumeist professionellen Anbietern obliegt, durchdringen die Gesellschaft vom globalen bis zum lokalen und zum privaten Event. Da sie in aller Regel auf die Herstellung emotionaler Atmosphären der Übereinstimmung und des Einverständnisses angelegt sind, geraten diskursive Haltungen wie Zweifel, Nachfrage, Widerspruch und Kritik zunehmend ins Abseits. Parallel mit der Konjunktur der Events gewinnt in den pädagogischen Bereichen das Edutainment an Bedeutung. Wie verortet sich die Pädagogik gegenüber diesen Veränderungen? Kann sich die Souveränität der Subjekte in der eventisierten und medialisierten Welt von selbst einstellen, oder sollte hier auf Abstand und Innehalten gedrungen werden, um eine Souveränität zu stärken, die auch Mündigkeit meint?

Vor diesem Hintergrund geht es in diesem Jahrbuch darum, unter verschiedenen Blickwinkeln und Aspekten hinter die Kulissen von Events und Edutainment zu schauen und kritisch zu fragen, wie und wohin die politische Kultur transformiert wird und welche Gegenbewegungen möglich sind.

Martin Dust, Dr. phil, ist Geschäftsführer der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen und Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Leibniz-Universität Hannover.

Ingrid Lohmann, Prof. D. phil, ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Arbeitsschwerpunkten Ideen- und Sozialgeschichte der Erziehung sowie Historische Bildungsforschung an der Universität Hamburg.

Gerd Steffens, Prof. Dr. phil., lehrte Politische Bildung und ihre Didaktik am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel.

Jahrbuch für Pädagogik 2016
Events & Edutainment

JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK 2016

Events & Edutainment

Redaktion:

Martin Dust – Ingrid Lohmann – Gerd Steffens



PETER LANG
EDITION

JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK

Begründet von:

Kurt Beutler, Ulla Bracht, Hans-Jochen Gamm,
Klaus Himmelstein, Wolfgang Keim, Gernot Koneffke,
Karl-Christoph Lingelbach, Gerd Radde,
Ulrich Wiegmann, Hasko Zimmer

HerausgeberInnen:

Carsten Bünger, Dortmund
Agnieszka Czejkowska, Graz
Martin Dust, Hannover
Sven Kluge, Münster
Andrea Liesner, Hamburg
Ingrid Lohmann, Hamburg
David Salomon, Hildesheim
Jürgen-Matthias Springer,
Susanne Spieker, Gent
Gerd Steffens, Kassel
Edgar Weiß, Siegen
Anke Wischmann, Hamburg



PETER LANG
EDITION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2016
Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.
Peter Lang – Frankfurt am Main • Bern • Bruxelles •
New York • Oxford • Warszawa • Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Jahrbuch für Pädagogik

Bisher in dieser Reihe erschienen:

Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß. 1992.
Redaktion: Klaus Himmelstein und Wolfgang Keim

Öffentliche Pädagogik vor der Jahrhundertwende: Herausforderungen,
Widersprüche, Perspektiven. 1993.
Redaktion: Karl-Christoph Lingelbach und Hasko Zimmer

Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. 1994.
Redaktion: Ulla Bracht und Dieter Keiner

Auschwitz und die Pädagogik. 1995.
Redaktion: Kurt Beutler und Ulrich Wiegmann

Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. 1996.
Redaktion: Georg Auernheimer und Peter Gstettner

Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. 1997.
Redaktion: Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke

Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. 1998.
Redaktion: Josef Rützel und Werner Sesink

Das Jahrhundert des Kindes? 1999.
Redaktion: Karl-Christoph Lingelbach und Hasko Zimmer

Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik. 2000.
Redaktion: Klaus Himmelstein und Wolfgang Keim

Zukunft. 2001.
Redaktion: Ulla Bracht und Dieter Keiner

Kritik der Transformation – Erziehungswissenschaft im vereinigten Deutschland.
2002.
Redaktion: Wolfgang Keim, Dieter Kirchhöfer und Christa Uhlig

Erinnern – Bildung – Identität. 2003.
Redaktion: Hans-Jochen Gamm und Wolfgang Keim

Globalisierung und Bildung. 2004.
Redaktion: Gerd Steffens und Edgar Weiß

Religion – Staat – Bildung. 2005.
Redaktion: Herausgeberkreis

Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall. 2006.
Redaktion: Dieter Kirchhöfer und Gerd Steffens

Arbeitslosigkeit. 2007.
Redaktion: Dieter Kirchhöfer und Edgar Weiß

1968 und die neue Restauration. 2008.
Redaktion: Armin Bernhard und Wolfgang Keim

Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. 2009.
Redaktion: Sven Kluge, Gerd Steffens, Edgar Weiß

„Der vermessene Mensch“. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und
Standardisierung. 2010.
Redaktion: Martin Dust und Johanna Mierendorff

Menschenrechte und Bildung. 2011.
Redaktion: Gerd Steffens und Edgar Weiß

Schöne Neue Leitbilder. 2012.
Redaktion: Sven Kluge und Ingrid Lohmann

Krisendiskurse. 2013.
Redaktion: David Salomon und Edgar Weiß

Menschenverbesserung – Transhumanismus. 2014.
Redaktion: Sven Kluge, Ingrid Lohmann und Gerd Steffens

Inklusion als Ideologie. 2015.
Redaktion: Sven Kluge, Andrea Liesner und Edgar Weiß

Events & Edutainment. 2016.
Redaktion: Martin Dust, Ingrid Lohmann und Gerd Steffens

www.peterlang.com

Inhalt

<i>Ingrid Lohmann, Gerd Steffens, Martin Dust</i> Editorial.....	9
---	---

I Bildung in einer eventisierten Gesellschaft – eine Annäherung

<i>Edgar Weiß</i> Die postmodernistische Diskreditierung der Idee der Mündigkeit und die Aktualität Kritischer Theorie.....	19
---	----

<i>Gerd Steffens</i> Vom Diskurs zur Resonanz – was bleibt von der Kategorie der Öffentlichkeit in digitalen Zeiten?	33
--	----

<i>Carsten Büniger</i> Bildung – Ereignis – Kritik. Perspektiven im Horizont gesellschaftlicher Ästhetisierung	49
--	----

II Brot und Spiele – Zur Aktualität einer antiken Metapher

<i>Lore Salomon</i> Panem et Circenses	65
---	----

<i>David Salomon</i> Spiele ohne Brot? Vier Schlaglichter auf die (De)Artikulation der sozialen Frage in der bürgerlichen Gesellschaft	77
--	----

III Erlebniswelten und Eventkultur

<i>Gerd Wiegel</i> Rechte Erlebniswelten	95
---	----

<i>Jürgen Schwier</i> Die Sportshow. Zur Eventisierung von Bewegungs- und Sportkulturen.....	107
---	-----

<i>Horst Steffens</i> „Zurück in die Glanzzeiten“. Geschichte als Event und die Refeudalisierung öffentlicher Geschichtsbilder in Museen und Ausstellungen	119
<i>Germo Zimmermann</i> Erlebnispädagogik als „Event“? Erlebniswelten, Eventkultur und Edutainment in der Erlebnisgesellschaft.....	135
<i>Elisabeth Rohr</i> Piercings und Tattoos und die Eventisierung des Körpers.....	147
IV Edutainte Subjekte	
<i>Manuel Rühle</i> Sozialisierte Halbbildung und kulturindustrielle Pädagogik	157
<i>Fabian Schmidt</i> Kulturindustrie kommt zu sich. Edutainment als Selbstzurichtung im Neoliberalismus	171
<i>Andreas Eis</i> Edutainment statt Politische Bildung? (Post)Politische Events, simulierte Partizipation und Gelegenheiten der Selbstermächtigung im Zeitalter des „communicative capitalism“	183
<i>Tim Engartner, Balasundaram Krisanthan</i> Lobbyismus an Schulen. Wie privatwirtschaftliche Initiativen die „Öffnung von Schule“ (aus)nutzen	197
<i>John Preston</i> Zombie pedagogies: the problems with using the undead in public pedagogies for emergencies	211
V Sozialisation in medialen Erlebniswelten – eine Spurensuche	
<i>Anke Wischmann</i> „Jugend 2015“ – kritisch durchmustert.....	227

<i>Johannes Stier</i> Zukunft und Spektakel: Die Politik des Spektakels in den <i>Hunger Games</i> -Filmen und in <i>V for Vendetta</i>	241
<i>Bertram Gugel</i> YouTube zwischen Professionalisierung, Plattform-Stars und neuen Konkurrenten. Die Entwicklung der Videoplattform vom Innovationstreiber zum gejagten Marktführer	259
Jahresrückblicke	
<i>Georg Auernheimer</i> Global Education, ohne vom Kapitalismus zu reden?	273
<i>Wolfgang Keim</i> Der Sündenfall der Reformpädagogik – die Erziehungswissenschaft und der Missbrauchsskandal	285
Rezensionen	
<i>Edgar Weiß</i> Christian Niemeyer, Nietzsche als Erzieher. Pädagogische Lektüren und Relektüren, Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2016, 209 S.	311
<i>Edgar Weiß</i> Manuel Rühle, Kulturindustrie, Bildung und Erfahrung. Eine Problembestimmung aus der Perspektive Kritischer Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015, 303 S.	313
Autorenspiegel	315

Editorial

Ungefähr seit 1995 ist im deutschen Sprachraum ein steiler Anstieg im Gebrauch des Wortes *event* – Ereignis, Veranstaltung – zu verzeichnen. Dem entspricht die gefühlte, medial vermittelte Vervielfachung von Events in Alltagsleben, Sport und Freizeit, Kultur und Wissenschaft, im Konsum und, etwa als Belohnung für überdurchschnittliche Performance im Dienste des Unternehmens, in der Arbeitswelt. Auch die Räume der Bildung und Erziehung sind von diesem Phänomen erfasst, zum Beispiel in Gestalt von *edutainment*, worin ja Bildung und Unterhaltung eine produktive Mischung eingehen (sollen). Dass es gleichwohl fraglich erscheint, ob das Phänomen mit der historisch gewachsenen, fachlich etablierten und dem Werthorizont der Moderne verpflichteten Begrifflichkeit von „Bildung“ und „Erziehung“ irgend angemessen zu erfassen ist, signalisieren Wortungetüme wie „eventisierte Gesellschaft“, „eventisierte Körper“ und „edutainte Subjekte“, mit denen wir uns im vorliegenden Jahrbuch behelfen.

Was inzwischen landläufig unter „Event“ verstanden wird, verfügt in der gegenwärtigen Massierung keineswegs mehr über das Merkmal, das Slavoy Žižek als grundlegend für „ein Ereignis“, den herkömmlichen Kern der Wortbedeutung, nennt, nämlich „das überraschende Auftreten von etwas Neuem, das jegliches stabiles Schema unterläuft“.¹ (Žižek 2014, S. 11) Ebenso wenig ist ein Event in der heute dominanten Bedeutung „ein Vorfall, der nicht auf ausreichenden Gründen beruht“ (ebd. S. 9f.) oder eine „erschütternde Transformation der Realität selbst“, „ein Zusammentreffen mit der Wahrheit, die unser normales Leben erschüttert“, „ein Trauma, das die symbolische Ordnung, in der wir uns befinden, aus dem Gleichgewicht bringt“ (ebd. S. 12).

Wo heute von Event geredet wird, ist kein Ereignis dieser Art gemeint – im Gegenteil. Event ist das geplante, inszenierte, kontrollierte Ereignis, dessen Fäden in der Hand meist professioneller Veranstalter zusammenlaufen – mittlerweile häufig selbst bei privaten Events, man denke an Hochzeiten. Reibungsloser Ablauf und Erfüllung der Erwartung verbürgen ihre Qualität, und selbst Überraschungsmomente sind Teil der Dramaturgie. Kein Einschlag von außen darf stören; was Žižeks „Ereignis“ ausmacht, wäre das Ende des Events. Events werden umso mehr geschätzt, je genauer sie in die Erwartungshorizonte der Teilnehmenden eingepasst sind. Sie sind deshalb eher Bestätigungsfestivals als Erweckungsveranstaltung, eher kollektive Selbstfeier als Anstoß zur Selbstprüfung. Beide, Event und Ereignis, durchbrechen den Alltag, doch Event auf erwartete, Ereignis

auf unverhoffte Weise. Wird ein Event dennoch als Ereignis charakterisiert, dann deshalb, weil die Erwartungen über die Maßen erfüllt worden sind. Ein plötzliches und überwältigendes Ereignis jedoch wie etwa den 11. September 2001 als Event zu bezeichnen, wäre (jedenfalls im Umfeld der deutschen Sprache) frivol².

Der Terminus Event hat mithin in seiner noch kurzen, aber steilen Karriere eine ausgeprägte Eigenbedeutung entwickelt, die sich von ihrem Ausgangspunkt, „Ereignis“ zu bedeuten, auf kennzeichnende Weise entfernt hat. Schnelligkeit und Wucht dieser semantischen Landnahme und die Selbstverständlichkeit ihres Gebrauchs legen nahe, an enge Zusammenhänge mit kollektiven Lebenspraxen und deren ökonomischen Treibsätzen zu denken.

Lassen wir uns dafür von Joachim Hirsch einen Fingerzeig geben. In seiner politikwissenschaftlichen Analyse des Postfordismus weist Hirsch auf die „Konkurrenz der Standorte“ hin, die – „in Abwesenheit eines Weltstaates“ – gegenwärtig „nicht mehr nur Staaten, sondern auch Städte und Regionen dazu zwingt,“ eigene Regulationsmuster zu entwickeln „und dabei den Widerspruch zu bearbeiten, der dadurch entsteht, dass das raum-zeitlich hoch flexible und mobile Kapital zu seiner Verwertung spezifische, komplexe und in ganz anderen Zeitdimensionen sich entwickelnde ökonomische und soziokulturelle Räume benötigt, diese aber zugleich immer stärker zu zerstören tendiert“ (Hirsch 2001, 193). Was in der theoretischen Verallgemeinerung so abstrakt klingt, zeigt sich heute konkret sozusagen an jeder Ecke, wie täglich greifbare Beispiele wie das des Flensburger Hafenfests „Sail 2016“ erweisen: „Wo waren die Segel? Im Netz ist der Unmut über das gerade beendete maritime Event groß. Der Veranstalter versteht die Kritik nicht. [...] ‚Hier in Flensburg wird es immer langweiliger mit den Veranstaltungen‘, ergänzen weitere Stimmen die Kritik an dem maritimen Bürgerfest. [...] ‚Wir sind nicht Hamburg, sondern eine 90.000-Einwohner-Stadt‘, sagt der Veranstalter, der in der ‚Sail‘ von vornherein keine Konkurrenzveranstaltung zur ‚Kieler Woche‘ oder dem ‚Hamburger Hafengeburtstag‘ gesehen hat. [...] Es ging um mehr: ‚Es war ein Fest der Inhalte‘“ (Flensburger Tageblatt).

Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen: Wie dieses Beispiel geradezu lehrstückhaft verdeutlicht, ist es mitnichten allein das Kapital, welches im Sinne Hirschs „entwickelt, benötigt und zugleich zerstört“, sondern ebenso sind es die Besucher, unzufriedene Bürger, die das Event mit Attributen wie „langweilig“, „enttäuschend“ und „wieder nur Fressbuden“ bedachten, während der Veranstalter – im Bemühen um die Darstellung Flensburgs als eines (wie von den Zeitläuften gefordert: neuartigen) ökonomischen und soziokulturellen Raumes – betonte, es sei „ein Festival der Kulturen gewesen, bei dem der Integrationsgedanke im Fokus gestanden habe. Dieses Ziel habe man erreicht. Die Organisationen der Migranten steuerten ein eigenes Kulturprogramm bei. [...] ‚Uns ging es immer darum neue

Netzwerke zu schaffen und das haben wir mit Vereinen und Verbänden aus Flensburg und Umgebung geschafft“ (ebd.).

Noch einmal Hirsch: „Die Stabilität des Postfordismus ist nicht allein an die Entwicklung institutioneller Regulationsmechanismen gebunden, sondern hängt von der Herausbildung einer Hegemonie ab, die das Bewusstsein, die Wahrnehmung und das Verhalten der gesellschaftlichen Akteure prägt und damit über alle Konflikte hinweg den gesellschaftlichen Zusammenhang stützt. Es bedarf also eines gesellschaftlichen Entwicklungsprojekts, das die relevanten Gruppen und Klassen in einem übergreifenden Konsens zusammenbindet“ (Hirsch 2001, 194). Events scheinen dafür ein hervorragendes Medium zu sein, ja zu fragen ist, ob sie nicht mittlerweile ein so dominantes Strukturmerkmal heutiger Öffentlichkeit bilden, dass mit Žižek vom „Aufkommen eines neuen Herrensignifikanten, eines Signifikanten, der das gesamte Feld der Bedeutung strukturiert“ (Žižek 2014, S. 12) gesprochen werden könnte. Denn nicht nur durchdringt die Eventisierung die Gesellschaft räumlich von oben bis unten, vom globalen bis zum lokalen und privaten Event; auch deren Zeittaktung scheint mehr und mehr eventförmig zu werden, und weil Events in aller Regel auf die Herstellung emotionaler Atmosphären der Übereinstimmung und des Einverständnisses angelegt sind, geraten diskursive Haltungen wie Zweifel, Nachfrage, Widerspruch und Kritik zunehmend ins Abseits.

An postdemokratischer Konsensbildung wirkt also ahnungslos mit, wer beim Hanse-Marathon vom Straßenrand her die LäuferInnen anfeuert. Und das ist nicht ironisch gemeint. Denn es gibt wenig Anlass, den Unmut der Bürger, den diesmal das Flensburger Event traf, in Kiel oder Hamburg oder sonstwo mit Schadenfreude zu bedenken, da praktisch *alle* Städte und Regionen in der globalen Konkurrenz der Standorte stehen und heute top morgen Flop sein können. Hand in Hand mit der Eventisierung der Stadt und der Kommodifizierung ihres sozialen Lebens geht die Privatisierung ihrer öffentlichen Räume einher – samt Gentrifizierung und Verdrängung, Verteuerung des innenstädtischen Wohnraums, weiterer Vertiefung der Kluft zwischen Arm und Reich, dem Ende des Projekts sozialer Kohäsion in dem Sinne, den sich die liberale Demokratie auf die Fahnen geschrieben hatte.

Noch während nächste Großereignisse bevorstehen, die alle Aufmerksamkeit auf sich ziehen, schlagen wir daher ein temporäres Innehalten für eine Zwischenbilanz vor. Dies geschieht weniger in der Absicht, auf Juvenals satirische Kritik am entpolitisierten römischen Volk der Kaiserzeit zurückzugreifen, um mit dem Slogan *Brot und Spiele* wiederholt Zeitumstände kulturpessimistisch oder misanthropisch zu durchleuchten. Vielmehr geht es uns darum, hinter die Kulissen des Eindrucks zu schauen, wonach eine möglichst ununterbrochene Kette von Events und Highlights, unter anderem in Gestalt sportlicher Großveranstaltungen, heutzutage die politische Kultur transformiert. Was also ist jenseits des Plakativen und

der Oberflächen zu erkennen? Wie lässt sich, in Anknüpfung an vorliegende sozialwissenschaftliche Erkenntnisse, das heutige Geschehen differenziert beschreiben und auf pädagogische Begriffe bringen? Was folgt für Lehren und Lernen, für Vermittlung und Aneignung? Welche Sozialisationseffekte erbringt jener stete Strom? Wie trägt er zur Transformation der Gesellschaft bei und ist seinerseits auf verschlungenen Pfaden hierin verwoben? Längst erzählen ja zum Beispiel massenwirksame Science Fiction-Filme die gesellschaftliche Zukunft als durch Events überspielten Verfall des Sozialen. Überhaupt ist zu fragen, welche Effekte sich in der Konstruktion von Weltbildern zeigen, für die das Denken in historischen Dimensionen, wie manche behaupten, irrelevant geworden ist und durch Orientierung allein in räumlichen Kategorien ersetzt wird. Wieso erscheinen unterhaltsame Enteignungen (zu denen großenteils auch die Online-Materialien für den Schulunterricht aus den Marketingabteilungen transnationaler Konzerne gehören) so sexy?

Die Kultur der Moderne verfügte über relative Autonomie gegenüber dem Ökonomischen, was räumliche Distanz, aber auch kritische Distanz, kurz: Mündigkeit ermöglichte. Die Kultur der Postmoderne und des Postfordismus hingegen – geprägt durch die globale Expansion des multinationalen Kapitals – nähert sich bis zur Ununterscheidbarkeit der Logik des Ökonomischen an. Diese Transformation erzeugt eine spezifisch postmoderne Gefühlsstruktur, die diejenigen, welche über sie verfügen, in die Lage versetzt, in der Welt eines scheinbar geschichts- und alternativlosen Spätkapitalismus zu agieren. Sie bringt eine Art der Repräsentation von Wirklichkeit mit sich, die nicht nach einem neuen Zeitalter Ausschau hält, wie die Modernen, sondern nach Brüchen und Änderungen der Dinge in einer Welt, in der bereits alles geändert ist. So lautet in Kürze die theoretische Kennzeichnung bei Fredric Jameson (1997, 49, xv, ix; vgl. Jameson 2014). Verwandte Fragestellungen arbeiten mit dem Konzept der neoliberalen oder postfordistischen Subjektivierung, die unter anderem dadurch gekennzeichnet wird, dass „die Möglichkeiten des Einzelnen, Kontrolle über das eigene Schicksal zu erlangen und die eigene Biografie autonom zu gestalten, in Zeiten zunehmender Unsicherheit und Ungewissheit objektiv geringer“ werden (Koppetsch 2011, 7). Geradezu als ein „Herzstück“ neoliberaler Subjektivierung wird etwa das „Medienphänomen Casting“ erörtert – als „öffentliche Inszenierung der Wettbewerbsform und einer Konkurrenzsituation“, die „eine bestimmte Form des performativen Handelns, nämlich die medienwirksame Selbstoptimierung von den Kandidat_innen einfordert“ (Müller 2011, 171). Wie sind Phänomene einer entsprechenden Gefühlsstruktur, ihr Zustandekommen, ihre weiteren Erscheinungsformen, bis hin zum „erschöpften Selbst“ (Ehrenberg), näher zu beschreiben? Wie geht in Zeiten von Events und Edutainment die kognitive Kartierung der Welt als einer mehrdimensionalen, komplexen Realität vor sich, in der man sich zurechtfinden und seinen

eigenen Ort definieren muss? Welche Strategien schlagen die Subjekte, die Heranwachsenden dabei ein?

Anders gefragt: Kann das postmoderne, mit allen Wassern der Medienwelt und des Marketing gewaschene Subjekt sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf der überwältigenden Gegenwärtigkeit ziehen, inmitten rasant wechselnder situativer Reize einen festeren Punkt finden? Zwei anspruchsvolle Zeitdiagnosen, Hartmut Rosas *Resonanz* und Paul Masons *Postkapitalismus*, beide im Frühjahr 2016 erschienen, scheinen darauf, so unterschiedlich ihre Fokussierungen und Argumente auch ausfallen, eine methodisch einhellige Antwort zu geben: Beide analysieren die Gegenwart, indem sie Geschichte und Zukunft starkmachen, bieten blicköffnende Rekonstruktionen von Zusammenhängen, interessieren sich für Entwicklungen und Entwicklungslogiken und mögliche Wege in die Zukunft. Rosa, für den Resonanz und Resonanzbegehren den irreduziblen Kern von Gesellschaftlichkeit darstellen, erzählt die Entfremdungsgeschichte der Moderne als eine Geschichte von Resonanzkrisen und sieht doch in Resonanz und Resonanzverlangen die Leitidee und Antriebskraft einer möglichen Transformation, in der es gelingen könnte, die Steigerungslogik des immer-Mehr und immer-Schneller zu durchbrechen. Mason verbindet auf stupende Weise eine kritische Geschichte der Versuche, den Kapitalismus zu verstehen, mit der Analyse der ökonomischen Logik der digitalisierten Information und traut gerade ihr eine ungeahnte Freisetzung transformativer sozialer Produktivität zu. Beide demonstrieren also, dass die Gegenwart (und wir in ihr) kaum durch mimetische Reproduktionen ihrer rasanten Wechsel von Reizen, Impulsen und Events erfasst werden kann, sondern schärfer und konturierter von einem Perspektivpunkt aus, der Innehalten und Überblick verspricht und von dem aus Zusammenhänge und lange Entwicklungslinien sichtbar werden können.

Sollte Pädagogik deshalb, statt auf Methoden des Edutainment zu setzen, nicht viel eher auf Abstand und Innehalten dringen, auf Geschichte und Zusammenhänge und auf Wege und Perspektiven ihrer Erschließung, weil nur so jene Souveränität sich einstellt, die Mündigkeit auch meint? Oder stellt solche Souveränität sich ohnehin und wie von selbst im Umgang mit der medialisierten und eventisierten Welt der Gegenwart ein, wie manche meinen? Trotz des unauflöslichen Aneinanderhaftens von Ökonomischem und Kulturellem, so wird argumentiert, könnten Heranwachsende zwischen Werbung und dem Medium, in das sie eingebettet ist, problemlos unterscheiden; pädagogische Warnungen werden hier gern mit Achselzucken quittiert. Ebenfalls Achselzucken begegnet im öffentlichen Raum, wenn zum soundsovielten Mal davor gewarnt wird, allzu sorglos mit den eigenen Daten umzugehen, davor, dass alles, aber auch wirklich alles ausgespäht werden kann, von der NSA bis zum eingewilligten Datenklau. Zur Erinnerung: Bei Facebook stimmte man dem unlängst automatisch zu, einfach indem man sich

einloggte, und Samsung warnte vor seinen eigenen TV-Geräten, Vorsicht, jetzt hört auch der Fernseher in der Wohnstube mit! (Vgl. Spiegel Online Netzwelt³) – Egal. – Oder doch nicht? In Wirklichkeit ist die Haltung des über-sich-ergehen-Lassens vielleicht nur äußeres Erkennungsmerkmal der Abgebrühtheit und Illusionslosigkeit, mit der Heranwachsende und junge Erwachsene in der Postmoderne Insignien von Herrschaft registrieren. Wir wissen über die Tiefenschichten der Bedingungen des Aufwachsens und Bestehens in Gesellschaften wie der unsrigen erst wenig, zumal da, wo es um die Verknüpfungen zwischen politischem Unbewussten und postfordistischer Subjektivierung geht.

Im Zeitalter der Vermarktung aller menschlichen Beziehungen, schreibt Rifkin (vgl. 2000a, 19; 2000b), werden Erlebnisse und Erfahrungen zur Ware schlechthin. Auf die Relevanz dieser Perspektive verweist die in der postfordistischen Revolution der letzten Jahrzehnte vollends durchgesetzte Marktkonformität der Sozialisationsmuster, in denen die gesellschaftliche Produktivität der Subjekte auf den kollektiven Konsum von Waren, Events und eben Edutainment zu schrumpfen scheint, bis hin zum Übermachten vor dem Apple Store, um den Verkaufsstart des neuen Modells nicht zu verpassen. Solche Konsumformen drängen sich geradezu auf als Kompensation für politische Entmachtung, aber gleichzeitig generieren sie neue Möglichkeiten des Distinktions- und Vergemeinschaftungsprofits, wo alles darauf ankommt, mit dabei gewesen zu sein – in der Fanmeile, beim Public Viewing nah der Großbildleinwand usw., dokumentiert mit Selfies, die umgehend hochgeladen werden in die sozialen Medien.

Aus Sicht der Pädagogik stellt sich unvermeidlich die Frage, wie sich denn in der so veränderten, ja umgepolten Öffentlichkeit eine Gesellschaft diskursiv als Subjekt ihrer Gestaltung erhalten kann – als eine Gesellschaft, die in der Lage ist, sich ihrer selbst und ihrer Zukunftsentwicklungen reflektierend zu vergewissern. Was sich für Politik und Politikwissenschaft als Krise der Demokratie, für die Soziologie als „Fragmentierung und Tribalisierung der Sozialstruktur“ (Streeck) darstellt, wirft für Pädagogik, Sozialisationsforschung und Bildungstheorie, jedenfalls soweit sie an emanzipatorischen Konzepten festhalten, die Frage auf, ob und inwieweit, unter welchen Bedingungen, in Bildungsprozessen überhaupt noch mit dem reichen Anregungs- und Orientierungspotenzial zu rechnen ist, welches elaborierte Debatten einer kritischen und selbstkritischen Öffentlichkeit bereitstellen können. Oder haben traditionelle Theorien gesellschaftlicher Subjektivität, gesamtgesellschaftlicher politischer Gestaltung und die Idee der Mündigkeit ausgespielt? Zugegeben, etliche der hier aufgeworfenen Fragen finden in diesem Jahrbuch nur ansatzweise Antworten, die jedoch, so hoffen wir, zur Anregung und Schärfung auch empirischer Forschungsinteressen vor dem skizzierten Hintergrund beitragen können.

Anmerkungen

- 1 Manchmal trifft die Charakterisierung auf paradoxe Weise zu. Moderator Sigmund Gottlieb am Schluss der Sendung „Blutiger Putschversuch gegen Erdogan“: „Ja, es sieht so aus, als würde das Unerwartete und das Unberechenbare überhandnehmen in dieser Welt, in diesen Stunden.“ (ARD Brennpunkt).
- 2 In der Alltagssprache schwingt noch die Wortgeschichte eines anderen Synonyms mit, nämlich das alte Verständnis von Spektakel – als „übliches Wort, sowohl einen fürchterlichen und seltsamen Anblick, als auch ein widerwärtiges Getöse, einen Lärmen zu bezeichnen“ (Krünitz 1833), und, neben „schauspiel, schaustellung, aufsehen erregender vorfall, dann schimpf, schande“, als Wort mit „der bedeutung eines theatralischen effects, vom anblick des grausigen, schreckhaften, trauer oder mitleid erregenden“ sowie schließlich als Wort für „lärm-scenen, wie von der einbringung eines gefangenen, von einer hinrichtung u. ä., wobei eine volksmenge mit lärm und schreien antheil nehmend gedacht wird“ (DWB 1905, 2131 f.).
- 3 „Smart-TVs von Samsung hören zu, wenn in ihrer Umgebung gesprochen wird. Nun warnt das Unternehmen seine Kunden: Wer sicher sein will, dass niemand mithört, der soll auf die Spracherkennung verzichten.“ – Alle URLs in diesem Beitrag wurden zuletzt am 18.07.2016 aufgerufen.

Literatur

- ARD Brennpunkt (2016): Blutiger Putschversuch gegen Erdogan, 16.07., <<http://www.tagesschau.de/ausland/brennpunkt-tuerkei-105.html>>.
- DWB, Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm, Art. Spektakel, Bd. 16 (1905) Sp. 2131-2135, Grimm Online, <<http://dwb.uni-trier.de/de/>>.
- Flensburger Tageblatt, Online Redaktion: Kritik an der „Sail 2016“: Wo waren die Segel?, 12. Juli 2016, <<http://www.shz.de/lokales/flensburger-tageblatt/kritik-an-der-sail-2016-wo-waren-die-segel-id14242436.html>>.
- Jameson, Fredric (1997): Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism. Duke University Press.
- Jameson, Fredric (2014): Representing Globalization. Wie lässt sich Globalisierung repäsentieren? Vortrag und Diskussion, Rosa Luxemburg Stiftung, Berlin, 05.12., <<http://www.rosalux.de/event/52203/representing-globalization.html>>.
- Koppetsch, Cornelia (2011): Einleitung, in: dies. (Hrsg.): Nachrichten aus den Innenwelten des Kapitalismus. Zur Transformation moderner Subjektivität, Wiesbaden 2011, S. 7-20.
- Krünitz, Johann Georg (Hrsg.) (1833): Oekonomische Encyklopädie oder allgemeines System der Staats- Stadt- Haus- und Landwirthschaft, Art. Spectakel, Bd. 157 (1833), Krünitz Online, <<http://www.kruenitz1.uni-trier.de/>>.
- Mason, Paul (2016): Postkapitalismus. Grundrisse einer kommenden Ökonomie. Berlin.
- Müller, Anne-Janine (2011): Die Vermarktung von Träumen. Zur Ökonomie von Castings, in: Koppetsch, S. 171-197.
- Rifkin, Jeremy (2000a): The Age of Access. The New Culture of Hypercapitalism, Where All of Life Is a Paid-for Experience, Putnam (zit. n. der deutschen Ausgabe: Access. Das

- Verschwinden des Eigentums. Wenn alles im Leben zur bezahlten Ware wird, Frankfurt am Main 2000).
- Rifkin, Jeremy (2000b): The New Capitalism Is About Turning Culture Into Commerce, Los Angeles Times, 17.01., <<http://www.uni-muenster.de/PeaCon/dgs-mills/mills-texte/Rifkin-Hypercapitalism.htm>>.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen. Berlin.
- Spiegel Online Netzwelt (2015): Lauschfunktion – Samsung warnt vor eigenen Smart-TVs, 09.02., <<http://www.spiegel.de/netzwelt/gadgets/samsung-warnt-vor-eigenen-smart-tv-geraeten-a-1017447.html>>.
- Žižek, Slavoj (2014): Was ist ein Ereignis? Frankfurt am Main.

I Bildung in einer eventisierten Gesellschaft – eine Annäherung

Die postmodernistische Diskreditierung der Idee der Mündigkeit und die Aktualität Kritischer Theorie

Zusammenfassung: In Anbetracht einer gegenwärtig weithin feststellbaren Eventfascination und der zunehmenden Verbreitung eines postmodernistischen Sozialcharakters wird die Bedeutung der kritisch-theoretischen und kritisch-pädagogischen Idee der Mündigkeit fokussiert. Diese wird als präzisierungsbedürftig, zugleich aber als unverzichtbare Basis sinnvoller pädagogischer Bemühungen ausgewiesen, was zu einer entschiedenen Kritik postmodernistischer Pädagogik führt.

Abstract: In view of a currently widely detectable event fascination and the increasing spread of a postmodern social character the importance of critical theoretical and critical pedagogical idea of autonomy is focused. This is to illuminate, but at the same time recognized as indispensable basis of meaningful educational efforts, what leads to a decisive criticism of postmodernist pedagogy.

Keywords: Kritische Theorie, Kritische Pädagogik, Postmodernismus, Mündigkeit

1.

Die Organisation von Unmündigkeit bedient sich, so der Befund der frühen Kritischen Theoretiker seit der Zeit ihrer Emigration, der Kulturindustrie, die „die planmäßige Steuerung auch der gesamten Innensphäre“ erlaube (Adorno 1981, S. 144). Kulturindustrie, die alle Kultur ähnlich, nämlich warenförmig, zum Geschäft und zum Gegenstand von Effekten mache (vgl. Horkheimer/Adorno 1944 ff., S. 144 ff.), sei allenthalben zur Sozialisationsbedingung geworden. Die spätkapitalistische Ordnung habe die Vernunft, so die bewusst übertriebene Diagnose¹, „vollends funktionalisiert“, alle „Aussagen“, „Nachrichten“, „Gedanken“ seien „präformiert durch die Zentren der Kulturindustrie“ (Horkheimer/Adorno 1944 ff., S. 112; Adorno 1951, S. 138). Dieser korrespondiere eine nahezu omnipräsente „Halbbildung“, jener „Todfeind“ der Bildung, der ganz „auf den Konformismus vereidigt“ und unter spätkapitalistischen Bedingungen „zum objektiven Geist geworden“ sei (Adorno 2006, S. 42, 49; Horkheimer/Adorno 1944 ff., S. 228).

Das Kulturindustrie-Kapitel der „Dialektik der Aufklärung“ schloss in der Ursprungsfassung mit dem Hinweis „fortzusetzen“ (Horkheimer/Adorno 1944 ff.,

S. 196). Nach der Relektüre des Buches schrieb Herbert Marcuse im Hinblick auf Erwägungen einer Neuauflage 1962 aus Massachusetts an seine Freunde in Frankfurt:

„Da ist nicht viel fortzusetzen. Unnötig zu betonen, daß es nur noch schlimmer geworden ist... Es würde genügen, in einigen kurzen Abschnitten die Entwicklung von der Radio- und Filmkultur zur Televisionskultur, und vom ‚strategic bombing‘ zu Hiroshima anzudeuten“ (Marcuse 1962, S. 155 f.).

Wenngleich die Diagnosen Horkheimers und Adornos einer Phase der kapitalistischen Entwicklung entstammen, die der Vergangenheit angehört, wenngleich der fordistische Spätkapitalismus längst einem postfordistisch-neoliberalen „Terror der Ökonomie“ gewichen ist (vgl. Hirsch/Roth 1986; Forrester 1997), der in vieler Hinsicht freilich „prä-fordistische“ Züge trägt (Resch 2005, S. 101 ff.), dürfte Marcuses Urteil, das Kulturindustrie-Kapitel der „Dialektik der Aufklärung“ habe im wesentlichen unverändert Gültigkeit, nach wie vor Bestand haben.

Gewiss sind Veränderungen in den kulturindustriell geprägten Vergesellschaftungsprozessen offenkundig. Mit der „Elektronifizierung der Kultur“ (Heltinger 2013, S. 256, 364) sind neue Manipulationsmöglichkeiten und -strategien entstanden, der „Triumph der Reklame“ (Horkheimer/Adorno 1944 ff., S. 196) kulminiert in einer nahezu alles kommodifizierenden Popkultur (vgl. Behrens 2014, S. 44), elektronische Medien präsentieren Daueramusement, Lifestyle-Modelle, Reality- und Castingshows und „radikalisieren“ Kulturindustrie zum „Event“ (Mareis 2014), nach dem in der „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze 1992) ein unersättlicher Hunger zu herrschen scheint. All dies zeigt, dass die manipulativ eingesetzten Medien und Methoden sich ausgeweitet, diversifiziert und verfeinert haben, bestätigt damit die Kulturindustrietheorie mit ihrer Einsicht in den in alle Kultursphären dringenden Warenfetischismus jedoch nur um so nachdrücklicher. Die boomende Event-, Beratungs- und Animationskultur, die vermittelt expandierender Marketing- und Brandingstrategien (vgl. Klein 2005) industriell betriebene Bedürfnisgenerierung und die die Trefflichkeit der Formel von der „Aufklärung als Massenbetrug“² bezeugenden Bestrebungen, auch kulturindustrie-kritische Anstrengungen noch kulturindustriell zu vereinnahmen (vgl. Schmidt 2014, S. 28 f.; Behrens 2014), lassen keinen Zweifel an der systematischen Indienstnahme kulturindustrieller Techniken zur Fabrikation von Unmündigkeit, der ein längst von einem warenförmigen Bildungsverständnis beherrschtes Bildungssystem zuverlässige Dienste leistet.

Die euphemistisch so genannte „Wissensgesellschaft“ – „die Verallgemeinerung von Kulturindustrie“ (Resch 2005, S. 48) – zelebriert Halbbildung; sie vermittelt prinzipiell beliebige, partikularisierte, mehr oder minder zusammenhanglose Kenntnisse gerade in dem Maße, in dem gesellschaftlich Bedarf an systemstabilisierenden

skills, d.h. an der Verfügbarkeit von „Humankapital“, besteht (vgl. Weiß 2015, S. 161 ff.). Das ihr immanente Ziel liegt in der – „neusprachlich“-heuchlerisch zum Individualitäts- und Autonomiezuwachs stilisierten – identifikatorischen Gleichschaltung mit dem System, in dessen Dienst das Individuum „zum Manager seiner eigenen Subjektivität, zum Manipulator seines Innenlebens“ (Schulze 1992, S. 40) bzw. zum „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007) werden soll. Pädagogik, weithin nurmehr auf Konformismus eingeschworen, wird zunehmend zur bloßen Gleichschaltungs-, Animations- und „Paidotainment“-Agentin und verhält sich in wachsendem Maße selbst marktförmig (vgl. Winkler 2006, S. 27, 244), – über weite Strecken ist sie „kulturindustrielle Pädagogik“ geworden (Rühle 2014, S. 91; 2015a, S. 152 ff.; 2015b).

Insbesondere Erich Fromm hat eine Typologie des „Sozialcharakters“ entwickelt, die, kurz gesagt, jenseits der individuellen Ausprägung spezifischer Charakterzüge Persönlichkeitseigenschaften erfassen soll, die für jeweilige Sozietäten funktional sind und – sozialisatorisch vermittelt – von den meisten ihrer Mitglieder repräsentiert werden (vgl. Fromm 1932; 1978).³ Rainer Funk hat im Anschluss an das Konzept seines Lehrers Fromm die „postmoderne Ich-Orientierung“ als neue, zunehmend konstaterbare Verinnerlichungsform jener Sozialverhältnisse ausgewiesen, die für die mit verschiedenen Apostrophierungen („Risiko-“, „Erlebnis-“, „Wissengesellschaft“) bedachte neoliberale Gesellschaft kennzeichnend sind (Funk 2005). Für diesen postmodernistischen Sozialcharakter, dem Funk idealtypisch eine „aktive“ („Anbieter“) und eine „passive“ Variante („Nutzer“) zuschreibt (ebd., S. 12, 61, passim), gibt es Funk zufolge „kein durchgängiges ‚Eigentümliches‘“, sondern allenfalls eine – auch von anderen Theoretikern als sozialpsychologisches Kennzeichen der Gegenwart herausgestellte (vgl. Keupp u.a. 1999) – „Patchwork-Identität“; er strebt eine jederzeit „freie und spontane Selbstsetzung des Ichs“ und die „Produktion von Erlebniswelten und Lebensstilen“ an, zielt auf letztlich beliebige Selbstinszenierung, ist „event-gierig“, vom Mystischen, von Entgrenzungserfahrungen, Esoterik, digitaler Technik und elektronischen Medien fasziniert, er definiert sich über „gemachte Kompetenzen“, geschaffene Produkte und deren Gebrauch und identifiziert sich mit seinen Projektionen (Funk 2005, S. 11, 31, 55, 72, 74, 149, 45, 134, 141 ff.).

Diese – hier notwendigerweise nur grob rekonstruierte – Kennzeichnung des für die heutige Gesellschaft funktionalen und daher von ihr zunehmend hervorgerufenen Charaktertyps ist m.E. ebenso schlüssig wie dessen qualitative Beurteilung durch Funk, der den postmodernistischen Sozialcharakter jenen Orientierungen zugesellt, die Fromm (1978, S. 77 ff.) als „nichtproduktiv“ – d.h. als *sozialpathologisch* – behandelt hat, weil das Ich-Erleben dieses Typus allemal ein entfremdetes bleibe (Funk 2005, S. 148 ff., 168, 197).⁴ Damit aber wird er

unweigerlich zur Herausforderung für eine emanzipatorisch ambitionierte Kritische Pädagogik.

2.

Für die am „Interesse an vernünftigen Zuständen“ und an der Idee der „Emanzipation“ orientierte Kritische Theorie (Horkheimer 1937, S. 254, 265) und eine ihren Ambitionen folgende Pädagogik war allenthalben selbstverständlich, dass der Kulturindustrie und der ihr verhafteten Halbbildung eine „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno 1981) entgegensetzen sei.

Wenn hier entschieden an dieser Überzeugung festgehalten wird, so geschieht dies sehr wohl im Bewusstsein, dass ihre Referenztheorien heute vielfach massiv in Frage gestellt werden. Mithin ist in Anbetracht der inzwischen zu konstatierenden Vielzahl kritisch-theoretischer und kritisch-pädagogischer Varianten die Rede von „Kritischer Theorie“ und „ihr folgender Pädagogik“ zweifellos stark vereinfachend. Dass jenseits der bleibenden Bedeutung der maßgeblichen Ambitionen und diverser Einsichten der älteren Kritischen Theorie deren Projekte auch verschiedene Aporien aufweisen und deshalb eine, wie es ein weithin vergessener Repräsentant der sogenannten zweiten Generation der betreffenden Theorietradition formulierte, „grundlegende Rekonstruktion“ Kritischer Theorie erforderlich ist (Brandt 1990, S. 289), scheint mir ebenso gewiss⁵ wie die Fälligkeit einer eingehenden Rekonstruktion Kritischer Pädagogik, – „Rekonstruktion“ dabei im Sinne Habermas' als jene Form der Praxis verstanden, die „eine Theorie auseinandernimmt und in neuer Form wieder zusammensetzt, um das Ziel, das sie sich gesetzt hat, besser zu erreichen“ (Habermas 1976, S. 9). Das kann freilich im vorliegenden Rahmen nicht entfaltet werden; hier kann lediglich angedeutet werden, welche Folgen damit für die kritisch-theoretische bzw. kritisch-pädagogische Idee der Mündigkeit verbunden sind.

Immerhin ist diese traditionskonstitutiv, also ein fester Kern und essentieller Bezugspunkt *aller* kritisch-theoretischen und ihnen wesensgemäß verbundenen pädagogischen Varianten. Auch ist sie ungeachtet des Umstandes, dass das Emanzipationspostulat oft als vermeintlich rein abstrakte „Leerformel“ betrachtet worden ist (exemplarisch: Rössner 1973, S. 206, 211 f.), keineswegs der Interpretationsbeliebigkeit überantwortet. Vielmehr lassen das Kantsche Erbe, der Freudomarxismus, die wegweisenden Studien, Eigenkennzeichnungen und Abgrenzungen Kritischer Theorie zunächst durchgängig und unmissverständlich eine „negative“ Qualifizierung ihres Verständnisses von Mündigkeit erkennen: mit faschistischen, rassistischen, patriarchalischen, soziale Klassengegensätze bejahenden,

demokratiefeindlichen Einstellungen und Verhaltensweisen, autoritären Charakterstrukturen usw. ist die angestrebte Mündigkeit definitiv inkompatibel.

Darüber hinaus werden aber auch „positive“ Hinweise greifbar: Rationale Reflexion, Erfahrungsoffenheit, Widerstandsbereitschaft gegenüber Repressionen, Abscheu vor physischer Gewalt, Ich-Stärke und für autonomes Handeln hinreichende Freiheit von psychopathologischen Befindlichkeiten z.B. gehören unweigerlich zu jener Mündigkeit, an deren Generierung Erziehung aus kritisch-theoretischer Perspektive orientiert zu sein hat (vgl. z.B. Adorno, 1981, passim), wenn sie sich nicht im Vollzuge eines performativen Selbstwiderspruchs ad absurdum führen will. Theoretische Konzepte der „zweiten Generation“ der Kritischen Theorie erlauben in vieler Hinsicht Präzisierungen. Diskurskompetenz im Habermasschen und Apelschen Sinne, von Mollenhauer (1974, S. 67 ff.) erstmals explizit als Mündigkeitsziel Kritischer Pädagogik ausgewiesen, ist eine anspruchsvolle Referenzgröße, die sich differenziert konkretisieren lässt (vgl. Weiß 1987; 1998, S. 52 ff., 90 ff.). Sozialisationstheoretische Reflexionen, Überlegungen zur Rollenkompetenz, die wichtige Integration der Kohlbergschen Befunde zur Moralentwicklung (vgl. z.B. Kohlberg 1974) etwa offerieren weitere Hinweise zur Präzisierung eines kritisch-theoretischen Mündigkeitsverständnisses (vgl. Habermas 1977, S. 118 ff., 195 ff.; 1983; Apel 1988).

Nichtsdestoweniger blieb die Referenzgröße „Mündigkeit“ in den Konzepten Kritischer Pädagogik⁶ zweifellos nicht selten allzu unbestimmt. Das Ziel der Mündigkeit, meint z.B. Blankertz, wohne der „Eigenstruktur der Erziehung“ immer schon inne, denn selbst wo „nur Gehorsam, Einübung, Nachahmung und Nachfolge“ verlangt werde, werde die „Freigabe der Erzogenen“, die „das Tradierte schließlich selbständig... verteidigen“ müssten, bejaht (Blankertz 1982, S. 306 f.). Wollte man dem ernsthaft folgen, müsste man wohl die Rede von einer „Erziehung zur Mündigkeit“ als pleonastisch betrachten und den Anspruch einer *qualitativen Differenzierung* zwischen konventionalistischer Autoritäts- und emanzipatorischer Pädagogik letztlich preisgeben. Die zitierte Stelle, mit der Blankertz m.E. hinter seinen sonst erkennbar kritisch-pädagogischen Ambitionen zurück bleibt, ignoriert den Wesensunterschied zwischen einer bereits von Kant repräsentierten *postkonventionellen Mündigkeit*⁷ und einer durch die Aneignung und eigenständige Tradierung autoritärer Vorgaben charakterisierten konventionellen Mündigkeit. Konventionelle Orientierungen sind zwar – auch diese entwicklungspsychologische Einsicht bleibt im oben herangezogenen Blankertz-Kontext unreflektiert – notwendige Statuspassage auf dem Entwicklungsweg zur postkonventionellen Mündigkeit, auch repräsentieren sie gewiss schon *partielle* Mündigkeit, nämlich einen deutlichen Mündigkeitsprogress gegenüber präkonventionellen Niveaus; nichtsdestoweniger bleibt Kritische Pädagogik notwendig auf die Orientierung an *postkonventioneller* Mündigkeit verpflichtet, sofern sie – und darauf könnte sie

nur um den Preis des Verlusts der Berechtigung ihres Eigenanspruchs verzichten – Rationalität *unverkürzt* zur Geltung bringen will.

Suboptimale Kennzeichnungen von Mündigkeit lassen sich auch bei anderen ihrer pädagogischen Protagonisten finden.⁸ Gibt es also gute Gründe, sich um Präzisierungen des kritisch-pädagogischen Mündigkeitsbegriffs zu bemühen, so bleibt das Verständnis postkonventioneller Mündigkeit für kritisch-theoretisch inspirierte Pädagogik gleichwohl konstitutiv und unaufgebbbar. Und allenfalls vom Erwerb postkonventioneller Mündigkeit ließen sich fundierte Gesellschaftskritik, die Bewusstmachung gesellschaftlicher Instrumentalisierungsprozesse und reflektierte Opposition gegen Halbbildung und kulturindustriell betriebene Gleichschaltung erwarten.

3.

So zu argumentieren ist freilich nicht en vogue. Kulturindustrielle Zurichtung ist seit Jahren auf wirkungsmächtige Weise auf den (Un-)Geist des Postmodernismus eingeschworen. Dessen große Erzählung trumpft mit dem Anspruch auf, die „großen Erzählungen“ (Lyotard 1986, S. 14) emanzipatorischer Konzepte als schlechte Ideologie entlarvt zu haben. Das „Veralten des metanarrativen Dispositivs der Legitimation“ (ebd.) sei, so die simple Botschaft, durch die Verabschiedung der Idee verbindlicher Rationalität und Argumentation zu beantworten; an deren Stelle tritt die Affirmation von Sprachspielbeliebigkeit: Mit dem ostentativen Eigenanspruch eines zur superkritischen Klarsicht geschärften Entlarvungsblicks suggeriert postmodernistische Weltanschauung die Omnipräsenz austauschbarer Machtdispositive und Konstrukte, – alles sei dekonstruierbar, universalistische Ansprüche seien allesamt kulturzentristisch, zweiwertige Logiken und ihre Polarisierungen („wahr“/„falsch“, „gut“/„schlecht“, „männlich“/„weiblich“ usw.) seien allemal obsolet⁹, Vielfalt, Differenz, Heterogenität als solche werden propagiert, – sie werden zum Wert an sich erklärt.

Auch der Mensch erscheint als eine im Verschwinden begriffene „junge Erfindung“ (Foucault 1966, S. 30, 463), was längst nicht nur eine sich selbst auflösende – „postanthropologische“ – Anthropologie, sondern auch die Bestreitung verbindlicher Menschenrechte und das Votum für die Freigabe ungehemmter „transhumanistischer“ Experimente auf den Plan gerufen hat.¹⁰

Seltsamerweise bemerkt der Postmodernismus das ihm immanente „Selbstdementi“ (Habermas 1985, S. 330) – allemal Kennzeichen des verabsolutierten Relativismus – nicht; hartnäckig vermeidet er die Kantsche Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit menschlicher Erkenntnis, weshalb er die eigenen Befunde regelmäßig mit jenem Gültigkeitsanspruch präsentiert, dessen Einlösbarkeit er zugleich

definitiv bestreitet. Ungeachtet dieses Selbstwiderspruchs erfreuen sich postmodernistische Vorstöße auch im pädagogischen Gegenwartsdiskurs größter Beliebtheit, und nicht selten verstehen sie sich – m.E. im Vollzuge einer Foucaultschen Suggestionen folgenden Fehleinschätzung kritisch-theoretischer Ambitionen¹¹ – als konsequentere Fortsetzung der von den frühen Kritischen Theoretikern inaugurierten Traditionslinie (exemplarisch: Schäfer 1991; 2004). Mit diesem Anspruch empfehlen sie, um es mit dem bewusst ironischen Titel eines Sammelbandes zu sagen, die „Befreiung aus der Mündigkeit“ (Honneth 2002).

„Mündigkeit“ soll dabei als bloße „Pathosformel“ dekonstruiert werden, die mit illusionären und anmaßenden Vorstellungen möglicher Autonomie und Höherentwicklung sowie der maßlosen Überschätzung pädagogischer Wirkungsmöglichkeiten verbunden sei (Rieger-Ladich 2002, S. 170 f., 175; Bünger 2013, S. 19). Es scheine, so heißt es aus dieser Perspektive, dass das „Dual Mündigkeit/Unmündigkeit“

„die beiden Pole in problematischer Weise überzeichnet und eine wenig förderliche Engführung der Theoriebildung betreibt. In der Folge verleitet es zu unterkomplexen Beschreibungen pädagogischen Handelns: Nicht nur das Kind wird in seiner eigenen Rationalität verkannt und der Erwachsene auf unkritische Weise heroisiert, sondern auch der Blick auf Übergänge und Verflechtungen verstellt“ (Rieger-Ladich 2012, S. 415).

Kritisiert wird unter Rekurs auf Theoretiker wie Lyotard und Foucault eine vermeintlich inadäquate „Verherrlichung des unabhängigen Menschen“, mit der in traditionell zweiwertiger Manier verkannt werde, dass Mündigkeit und Unmündigkeit nicht einfach Gegensätze, sondern faktisch stets vielfältig miteinander „verflochten“ und daher als „relationale“ Größen zu betrachten seien (Rieger-Ladich 2002, S. 175). Mündigkeit soll aus solcher Sicht „weniger als Persönlichkeitsattribut..., sondern als Form eines Selbstverhältnisses“ verstanden, mit ihr sollen nicht „spezifische Erkenntnisinhalte fixiert“, vielmehr sollen zugunsten „differenzierter Selbstverhältnisse“ von einer „Un-Möglichkeit der Mündigkeit“ ausgegangen und eine permanente „Selbstkritik der Mündigkeit“ praktiziert werden (Bünger 2013, S. 194, 183, 175 ff., 181 u.ö.).

Bemerkenswert dürfte sein, dass solche „Dualisierungs“-Attacken mit größter Selbstverständlichkeit über das Faktum ihrer eigenen zweiwertigen Stilisierungen und *deren* Tücken hinwegsehen. Dass ein mündiges „Selbstverhältnis“ erst dann auf Dauer zu stellen wäre, wenn es gleichsam zum „Persönlichkeitsattribut“ würde, bleibt der Reflexion ebenso entzogen wie der Umstand, dass eine unkritische „Heroisierung“ Erwachsener gewiss den die historische Erziehungswirklichkeit größtenteils beherrschenden Vertreterinnen und Vertretern konventionalistischer und autoritärer Erziehungsvorstellungen, auch den „Doppelgängern“ (Fend) Kritischer Pädagogik, keineswegs aber einer „mündigkeitspathetischen“ Perspektive

Kritischer Theorie und ihr auf seriöse Weise verpflichteter Pädagogik angelastet werden kann.¹² Dass Autonomie immer nur eine begrenzte sein kann, ist – den suggestiven postmodernen Vorstößen entgegen – ebensowenig neu wie die Forderung, Mündigkeit als „dynamische Kategorie“ (Adorno 1981, S. 144) zu begreifen, oder die Einsicht, dass Mündigkeit sich allemal nur im Vollzuge ihrer fortwährenden kritischen Überprüfung zu bewähren vermag (vgl. z.B. Mollenhauer 1970, S. 91).

Präzise Recherche und vor allem differenzierte Reflexion scheinen wohl eher kontraindiziert, wenn man sich erst zum Anschluss an die postmodernistische Theoriemode und zur großen Dekonstruktion von „Metaerzählungen“ entschieden hat, die durch die Subsumtion partiell nachgerade inkompatibler Vorstellungen unter einen „Pathos“-Begriff allererst als solche konstruiert werden müssen. Was dabei herauskommt, ist ein Changieren zwischen der Diskreditierung von Mündigkeit und der Stilisierung dieser Diskreditierung zu einer Art „neuer“ Mündigkeit, die von dieser aber nichts weiter zurückbehält als eine entleerte Begriffshülse. Eben solche Entleerung aber kommt den bestehenden Verhältnissen entgegen, deren Affirmation schon immer mit einer konventionalistisch entschärften Mündigkeitsrhetorik einherging.

4.

M.E. wäre die Einsicht an der Zeit, dass postmodernistische Theorie – längst den gesellschaftswissenschaftlichen „Mainstream“ über weite Strecken bestimmend – wesensgemäß selbstwidersprüchlich argumentiert, ihre kritischen Eigenansprüche nicht einzulösen vermag und – jenseits partieller theoretischer Berührungen – mit Kritischer Theorie und ihr verpflichteter Pädagogik wesensgemäß inkompatibel ist. Postmodernismus nimmt für sich selbst – freilich unausgesprochen – ein Mündigkeitsniveau in Anspruch, von dem aus es gerechtfertigt sein soll, die „Mündigkeitsapologeten“ darüber zu belehren, dass deren „Mündigkeitspathos“ Signum einer „unmündigen“ Haltung sei. Er erkennt nicht nur den darin liegenden Selbstwiderspruch, sondern verfißt auch ein hinter seiner heuchlerischen Bescheidenheitsfassade verborgenes Programm der Stabilisierung von Unmündigkeit, – postmodernistische Philosophie und Pädagogik offerieren auf Theorieebene, was sich sozialpsychologisch im von Funk beschriebenen postmodernistischen Sozialcharakter sedimentiert: Mündigkeit als nurmehr „große Erzählung“, „Dekonstruktionen“ als Events, keinerlei „Fixierung“ geronnener Einsichten, sondern flexible Inszenierung jeweils neuer Konstrukte und „differenzierter Selbstverhältnisse“, – die Analogien sollten offenkundig sein.

Statt Mündigkeit abstrakt zu attackieren, wäre indes m.E. die Vergegenwärtigung sinnvoll, was an Persönlichkeitseigenschaften („Mündigkeit“) unweigerlich

immer schon ausgebildet sein muss, wo eigene Mündigkeitsansprüche und Mündigkeitskontinuität fortwährend überprüft werden sollen. Wo ideologiekritisch auf „die Nichtidentität der Mündigkeit“ reflektiert werden (Bünger 2013, S. 183) und damit mehr als die Binsenweisheit zur Geltung gebracht werden soll, dass Begriff und Sache nicht identisch sind, sollte auch klar sein, dass bestimmte Eigenschaften sehr wohl *als* „mündig“ identifizierbar sind, ohne deshalb umstandlos *mit* „Mündigkeit“ identifizierbar sein zu müssen.¹³ Klar sollte auch sein, dass der Hinweis auf die „Nicht-Identität“ von Mündigkeit ungeeignet ist, deren vermeintliche Unbestimmbarkeit nachzuweisen.¹⁴

Habermas – in postmodernistischen Texten kaum mehr argumentativ gewürdigt, sondern gewöhnlich allenfalls noch zu *bashing*-Zwecken erwähnt – hat früh auf Verwandtschaften zwischen Postmodernismus und Konservatismus hingewiesen (Habermas 1980, S. 462 ff.; 1985). In der Tat reichen, was schon der postmodernistische Ahnenbezug auf Nietzsche, Heidegger oder auch Schmitt bezeugt¹⁵, die Parallelen bis zur sogenannten „Konservativen Revolution“ (vgl. Breuer 1993), deren verhängnisvolle politische Rolle heute weithin vergessen zu sein scheint und die den Irrationalismus und strikten Anti-Universalismus¹⁶ des Postmodernismus vorweggenommen hat. Wer indes den Universalismus *schlechthin* zu einer verlogenen Referenzgröße (die sie historisch freilich oft war) erklären und verabschieden will, entzieht den wechselseitigen Anerkennungsansprüchen von Differenz allemal die Basis, was Brunkhorst (1998, S. 31) treffend auf die Formel gebracht hat: „Differenz ohne Universalismus ist Faschismus“. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich die Theoreme der an die „Konservative Revolution“ anschließenden, „ethnopluralistischen“ Neuen Rechten von denen des Postmodernismus strukturell nicht unterscheiden lassen. Wie dieser apostrophiert sie einseitig das „Recht auf Verschiedenheit“, um jeden Universalismus als „Totalitarismus“ zu diffamieren, wie dieser setzt sie allen allgemeinen anthropologischen Bestimmungen die bloße Existenz von „Kulturen“ entgegen (Krebs 1981b, S. 16 f.; Benoist 1981, S. 83 f., 87), deren Begriff bei aller Fokussierung freilich in beiden Fällen auffällig unscharf bleibt.

Auch der mittlerweile zum „Klassiker der Pädagogik“ avancierte Foucault (vgl. Messerschmidt 2006), der als Machtanalytiker zweifellos seine Verdienste hat und in seiner Gegnerschaft gegenüber Faschismus und Stalinismus eindeutig war, begünstigt m.E. theoretisch einen potentiellen Triumph politisch überaus bedrohlicher Unmündigkeit: Tückisch ist sein – von Rieger-Ladich (2002, S. 172) gepriesenes – Kritikverständnis, das explizit jede „Legitimitätsprüfung“ hinter sich lassen will und nurmehr an der „Kunst“ interessiert ist, „nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 30 f., 12). Als auf *bloßes*, als solches begründungsfrei als Handlungsimpuls favorisiertes *Unbehagen* reduzierte wäre „Kritik“ unterdessen potentiell Wegbereiterin des Irrationalismus, Vollzugsgehilfin individueller und kollektiver Unmündigkeit: „nicht auf diese Weise... regiert“ werden

wollen, – das nicht argumentativ hinterfragte, irrationalistische Unbehagen an sich treibt derzeit auch Kräfte wie „AfD“ und „Pegida“ um.

Mit dem Verständnis Kritischer Theorie, die Kritik mit Vernunft nahezu gleichgesetzt wissen wollte (Adorno 1969, S. 11), hat die postmodernistische Lesart herzlich wenig zu tun. Wie gesagt: Es wäre m.E. dringend an der Zeit, wieder an die – gewiss kritisch zu überdenkenden, zu präzisierenden und weiterzudenkenden – Mündigkeitsambitionen kritisch-theoretischer Provenienz anzuknüpfen, anstatt die Rede von Mündigkeit undifferenziert unter schlechten Pathosverdacht zu stellen.

Anmerkungen

- 1 Die für Horkheimer/Adorno übliche Rhetorik des „totalisierten Ideologieverdachts“ (Brandt 1990, S. 286) müsste, würde sie *dem Wort nach* ernst genommen, fraglos in die Selbstwidersprüchlichkeit führen und die Ambitionen Kritischer Theorie unterlaufen (vgl. Weiß 2011, S. 144 ff.). Unterdessen soll sie explizit *nicht* wörtlich genommen werden, sondern auf Schockwirkung setzende Provokation zum Denken sein: Nur die „Übertreibung“ sei wahr, heißt es bei Horkheimer/Adorno (1944 ff., S. 142), diverse andere Äußerungen haben dieses – gewiss problematisierbare – Stilmittel bekräftigt (vgl. z.B. Adorno 1981, S. 23; 2006, S. 24).
- 2 So der Untertitel des Kulturindustrie-Kapitels der „Dialektik der Aufklärung“ (Horkheimer/Adorno, 1944 ff., S. 144 ff.).
- 3 Zur Diskussion des Konzeptes vgl. Busch/Krovoza (1989).
- 4 Allerdings spricht m.E. – entgegen Funk, der diesbezüglich Demarkationslinien betonen möchte (Funk 2005, S. 16, 30 f., 56 f., 59) – vieles dafür, den postmodernistischen Sozialcharakter als Variante des narzisstischen Sozialisationstypus bzw. des von Fromm beschriebenen „Marketing-Charakters“ zu betrachten. Bereits Dubiel (1985, S. 35) sprach im Kontext zeitgenössischer Narzissmus-Befunde von einem narzisstischen als dem „postmodernen Sozialcharakter“.
- 5 Seit langem vertrete ich die insbesondere von Apel (vgl. bes. 1973; 1988) inspirierte Auffassung, dass eine überzeugende Rekonstruktion Kritischer Theorie deren transzendentalpragmatische Fundierung bzw. Selbsteinholung erfordert (vgl. Weiß 1987).
- 6 Gemeint sind hier freilich ernsthafte, etwa durch Blankertz, Gamm, Heydorn, Klafki, Koneffke, Lempert, Mollenhauer repräsentierte Anstrengungen zur Bestimmung Kritischer Pädagogik; nicht gemeint ist hingegen die verwässerte, zeitweise inflationäre Emanzipationsrhetorik der „Doppelgänger“ Kritischer Pädagogik, die nicht dieser selbst anzulasten ist (vgl. Fend 1984, S. 87 ff.).
- 7 Den Begriff verwende ich in Anlehnung an Kohlbergs Begriff der „postkonventionellen“ Moralkompetenz (vgl. z.B. Kohlberg 1974), deren Erlangung ein maßgebliches Kriterium für den Erwerb *unverkürzter* Mündigkeit und damit eine wesentliche Orientierungsgröße einer ihrem Namen gerecht werdenden Kritischen Pädagogik ist. Adorno z.B. hat – ohne dass er den Begriff „postkonventionelle Mündigkeit“ verwendet – die von ihm anvisierte Mündigkeit deutlich als eine postkonventionelle qualifiziert und auch wesentliche Einsichten bezüglich der von Freud, Piaget und Kohlberg

präzisierten Entwicklungsbedingungen ihres Erwerbs formuliert (vgl. Adorno 1981, S. 39, 93, 107, 131, 140).

- 8 So wären beispielsweise Bestimmungen von Mündigkeit als „Selbstfindung des Menschen“ und „Prozeß seiner Habhaftwerdung, seines wahren Bewußtseins von sich selber“ oder die Feststellung, „daß Mündigkeit nur noch gemeinsam mit allen oder überhaupt nicht zu erreichen ist“ (Heydorn 1972, S. 10, 119), gewiss zumindest weiterer Erläuterung bedürftig.
- 9 Eagleton (1997, S. 34 f.) macht indes mit Recht darauf aufmerksam, dass sich der Postmodernismus gleichwohl selbst permanent binärer Denkformen bedient.
- 10 Für einzelne Belege sowie zur Kritik vgl. Weiß (2001); (2015), S. 111 ff.
- 11 Foucault hat seine späte Befassung mit der Kritischen Theorie bedauert und dann seine „Brüderlichkeit gegenüber der Frankfurter Schule“ suggeriert (Foucault 1978, S. 1622 ff.; 1992, S. 25 f.). Freilich verkennt er dabei wie viele seiner Gefolgsleute die jenseits unzweifelhaft bestehender Analogien bleibende Wesensdifferenz: Entgegen Foucault und anderen Postmodernistinnen und Postmodernisten halten die älteren wie die jüngeren Varianten Kritischer Theorie (bei allen zwischen ihnen bestehenden Differenzen hinsichtlich der Theorie-Fundierung) entschieden an Vernunftverbindlichkeit und Emanzipationsansprüchen fest (vgl. z.B. Wellmer 1985).
- 12 Vgl. etwa den Hinweis Adornos (1981, S. 141), dass es „ungezählte Erwachsene gibt, die eigentlich nur den Erwachsenen spielen, der sie nie ganz geworden sind.“
- 13 Vgl. dazu die erhellenden Differenzierungen bei Thyen (1989), S. 116 ff.
- 14 Adorno (1966), S. 62: „Nur *Begriffe* können vollbringen, was *der Begriff* verhindert“ (Hervorhebungen E.W.).
- 15 Vgl. z.B. Foucault (1974), S. 83 ff.; Vattimo (1990); Deleuze (1991); Mouffe (2014).
- 16 Schmitt (1932, S. 42) etwa hat sich angemaßt, universalistische Ambitionen umstandslos zu kriminalisieren: „Wer Menschheit sagt will betrügen.“

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1951), *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt a. M.
- (1966), *Negative Dialektik*, in: ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 6, Frankfurt a. M. 1973, 413-526.
- (1969), *Kritik*, in: ders., *Kritik. Kleine Schriften zur Gesellschaft*, Frankfurt a. M. 1973, 2. Aufl., 10-19.
- (1981), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*, Frankfurt a. M., 7. Aufl. (Hg. von G. Kadelbach).
- (2006), *Theorie der Halbbildung*, Frankfurt a. M.
- Apel, Karl-Otto (1973), *Transformation der Philosophie*, Frankfurt a. M., 2 Bde.
- (1988), *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*, Frankfurt a. M.
- Behrens, Roger (2014), *Kritische Theorie der Kulturindustrie heute. Fortzusetzen, in: Widerspruch* (2014), 31-53.
- Benoist, Alain de (1981), *Gleichheitslehre, Weltanschauung und „Moral“*. Die Auseinandersetzung von Nominalismus und Universalismus, in: Krebs (1981a), 75-105.

- Blankertz, Herwig (1982), *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar.
- Brandt, Gerhard (1990), *Arbeit, Technik und gesellschaftliche Entwicklung. Transformationsprozesse des modernen Kapitalismus. Aufsätze 1971-1987*, Frankfurt a. M.
- Breuer, Stefan (1993), *Anatomie der Konservativen Revolution*, Darmstadt.
- Bröckling, Ulrich (2007), *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt a. M.
- Brunkhorst, Hauke (1998), Wer nichts hat, der hat nichts. Terry Eagletons marxistische Kritik an den Illusionen der Postmoderne, in: *Die Zeit*, 12.2.1998, 31.
- Bünger, Carsten (2013), *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*, Paderborn.
- Busch, Hans-Joachim/Krovoza, Alfred (Hg.) (1989), *Subjektivität und Geschichte. Perspektiven politischer Psychologie*, Frankfurt a. M.
- Deleuze, Gilles (1991), *Nietzsche und die Philosophie*, Hamburg.
- Dubiel, Helmut (1985), *Was ist Neokonservatismus?*, Frankfurt a. M.
- Eagleton, Terry (1997), *Die Illusionen der Postmoderne. Ein Essay*, Stuttgart/Weimar.
- Fend, Helmut (1984), *Die Pädagogik des Neokonservatismus*, Frankfurt a. M.
- Forrester, Viviane (1997), *Der Terror der Ökonomie*, Wien.
- Foucault, Michel (1966), *Die Ordnung der Dinge*, in: ders. (2008), 7-469.
- (1974), *Von der Subversion des Wissens*, Frankfurt a. M./Berlin/Wien.
- (1978), *Gespräch mit Duccio Trombadori*, in: ders. (2008), 1585-1649.
- (1992), *Was ist Kritik?*, Berlin.
- (2008), *Die Hauptwerke*, Frankfurt a. M.
- Fromm, Erich (1932), *Die psychoanalytische Charakterologie und ihre Bedeutung für die Sozialpsychologie*, in: ders., *Analytische Sozialpsychologie und Gesellschaftstheorie*, Frankfurt a. M. 1976, 4. Aufl., 41-70.
- (1978), *Psychoanalyse und Ethik*, Frankfurt a. M./Berlin/Wien.
- Funk, Rainer (2005), *Ich und Wir. Psychoanalyse des postmodernen Menschen*, München.
- Habermas, Jürgen (1976), *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, Frankfurt a. M.
- (1977), *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze*, Frankfurt a. M., 2. Aufl.
- (1980), *Die Moderne – ein unvollendetes Projekt*, in: ders., *Kleine Politische Schriften (I-IV)*, Frankfurt a. M. 1981, 444-464.
- (1983), *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt a. M.
- (1985), *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*, Frankfurt a. M.
- Hellinger, Alf (2013), *Die Wiedergewinnung der Zukunftsorientierung in der Pädagogik – Eine differenzierungstheoretische Revision des modernen Erziehungsbegriffes. Rückbesinnung – Weigerung – Wiederauflösung*, Baltmannsweiler.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972), *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, Frankfurt a. M.
- Hirsch, Joachim/Roth, Roland (1986), *Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Post-Fordismus*, Hamburg.
- Honneth, Axel (Hg.) (2002), *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*, Frankfurt a. M.
- Horkheimer, Max (1937), *Traditionelle und kritische Theorie*, in: *Zeitschrift für Sozialforschung*, Jg. 6, 245-294.
- /Adorno, Theodor W. (1944 ff.), *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, in: M. Horkheimer, *Gesammelte Schriften*, Bd. 5, Frankfurt a. M. 1987, 11-290.

- Keupp, Heiner u.a. (1999), Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek.
- Klein, Naomi (2005), No Logo! Der Kampf der Global Players um Marktmacht. Ein Spiel mit vielen Verlierern, München.
- Kohlberg, Lawrence (1974), Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt a. M.
- Krebs, Pierre (Hg.) (1981a), Das unvergängliche Erbe. Alternativen zum Prinzip der Gleichheit, Tübingen.
- (1981b), Gedanken zu einer kulturellen Wiedergeburt, in: ders. (1981a), 13-31.
- Lyotard, Jean-François (1986), Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Graz/Wien.
- Marcuse, Herbert (1962), Brief an Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, in: W. Kraushaar (Hg.), Frankfurter Schule und Studentenbewegung. Von der Flaschenpost zum Molotowcocktail 1946-1995, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1998, 155-156.
- Mareis, Ottmar (2014), Der Event als radikalisierte Kulturindustrie, in: Widerspruch (2014), 55-73.
- Messerschmidt, Astrid (2006), Michel Foucault (1926-1984), in: B. Dollinger (Hg.), Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft, Wiesbaden, 289-310.
- Mollenhauer, Klaus (1970), Versuch 3, in: C. W. Müller u.a., Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie, München, 5. Aufl., 89-118.
- (1974), Theorien zum Erziehungsprozeß, München, 2. Aufl.
- Mouffe, Chantal (2014), Agonistik. Die Welt politisch denken, Frankfurt a. M.
- Resch, Christine (2005), Berater-Kapitalismus oder Wissensgesellschaft? Zur Kritik der neoliberalen Produktionsweise, Münster.
- Rieger-Ladich, Markus (2002), Pathosformel Mündigkeit. Beobachtungen zur Form erziehungswissenschaftlicher Reflexion, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 78. Jg., 153-182.
- (2012), Mündigkeit, in: K.-P. Horn u.a., Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 2, Bad Heilbrunn, 414-415.
- Rössner, Lutz (1973), „Kritische Pädagogik“ und die Zielproblematik in der Erziehung, in: G. Stein (Hg.), Kritische Pädagogik. Positionen und Kontroversen, Hamburg 1979, 195-217.
- Rühle, Manuel (2014), „Der vom Fetischcharakter der Ware ergriffene Geist“. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Adornos Theorie der Halbbildung, in: Widerspruch (2014), 75-94.
- (2015a), Kulturindustrie, Bildung und Erfahrung. Eine Problembestimmung aus der Perspektive Kritischer Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Baltmannsweiler.
- (2015b), Kulturindustrielle Pädagogik. Warenförmige Anpassungstendenzen in aktuellen Erziehungs- und Bildungsdiskursen, in: Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven, Heft 1, Baltmannsweiler, 63-83.
- Schäfer, Alfred (1991), Kritische Pädagogik – Vom paradigmatischen Scheitern eines Paradigmas, in: D. Hoffmann (Hg.), Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen, Weinheim, 111-126.
- (2004), Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Porträt, Weinheim/Basel/Berlin.
- Schmidt, Fabian (2014), „Und jetzt alle!“ – Vom Bespaßungs- zum Mitmachbetrieb, in: Widerspruch (2014), 13-29.
- Schmitt, Carl (1932), Der Begriff des Politischen, München/Leipzig.
- Schulze, Gerhard (1992), Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt a. M./New York, 3. Aufl.

- Thyen, Anke (1989), *Negative Dialektik und Erfahrung. Zur Rationalität des Nichtidentischen bei Adorno*, Frankfurt a. M.
- Vattimo, Gianni (1990), *Das Ende der Moderne*, Stuttgart.
- Weiß, Edgar (1987), *Ethik, Psychoanalyse und Pädagogik. Studien zur Grundlegung mündigkeitsorientierter Moralerziehung*, Frankfurt a. M./Bern/ New York.
- (1998), *Diskurs – Frieden – Pädagogik. Reflexionen zur Friedenserziehung und Politischen Bildung*, Kiel/Köln.
 - (2001), *Die Renaissance Pädagogischer Anthropologie – Neues Wissen über den Menschen?*, in: U. Bracht/D. Keiner (Red.), *Zukunft. Jahrbuch für Pädagogik 2001*, Frankfurt a. M., 233-250.
 - (2011), *Adorno als Pädagoge – Erziehungs- und bildungstheoretische Positionen eines „Negativisten“ und die Frage ihrer Aktualität*, in: ders. (Hg.), *Pädagogische Perspektiven in kritischer Tradition. Freundesgabe für Wolfgang Keim*, Frankfurt a. M., 129-178.
 - (2015), *Konfrontationen, Analysen, Stellungnahmen. Politisch-pädagogische Einwürfe im Zeichen Kritischer Theorie*, Kirchvers.
- Wellmer, Albrecht (1985), *Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno*, Frankfurt a. M.
- Widerspruch (2014), *Widerspruch. Münchner Zeitschrift für Philosophie*, 33. Jg., Heft 58: *Kulturindustrie heute*.
- Winkler, Michael (2006), *Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung*, Stuttgart.

Vom Diskurs zur Resonanz – was bleibt von der Kategorie der Öffentlichkeit in digitalen Zeiten?

Zusammenfassung: Der Beitrag geht von der historisch begründeten Überzeugung aus, dass in Transformationsprozessen der Moderne Öffentlichkeit real und kategorial eine zentrale Rolle spielt. Wie ist Öffentlichkeit, wie sind die gesellschaftlichen Kommunikationsverhältnisse mit den epochalen Umbrüchen heute verknüpft? lautet daher seine Leitfrage. Der Beitrag geht dieser Frage zunächst an zwei zeitkritischen Romanen nach und setzt sich dann mit der soziologischen Gegenwartstheorie Hartmut Rosas auseinander, die anstelle von Öffentlichkeit und Kommunikation den Begriff der Resonanz zum Schlüssel von Verstehen und Handeln in der Krise der Gegenwart machen will.

Abstract: The essay is based on the historically founded belief that the public, in reality and as a category, plays a central role in transformation processes of modern times. How is the public and how are the conditions of social communication associated with the epochal upheaval today? is the leading question therefore. It first leads to an interpretation of two time-critical novels. The paper then deals with Hartmut Rosa's sociological theory of the present which tries to make the concept of resonance instead of public communication to the key of understanding and action in the crisis of the present.

Keywords: Zeitdiagnose, Öffentlichkeit, Kommunikation, Resonanz, Autonomie

Öffentlichkeit und Kommunikation scheinen heute, ganz im Unterschied zu den sechziger, siebziger und achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts, keine zentralen Begriffe der sozialwissenschaftlichen Debatte mehr zu sein, auch wenn es – strukturelle und ereignishaft – Anlässe dafür in Hülle und Fülle gäbe. Schon viele Alltagsbeobachtungen legen die Frage nahe, ob mit dem Verschwimmen der Grenze zwischen privaten und öffentlichen Räumen nicht auch Kriterien und Regeln von Kommunikation sich grundlegend ändern. Aber wird auch darüber nachgedacht, was das für individuelle und gesellschaftliche Selbstverhältnisse, also auch für Sozialisation und Bildung bedeuten könnte? Wer Antworten darauf sucht, könnte gut daran tun, sich auf einen Streifzug durch zeitdiagnostisch sensible Bereiche zu begeben. Deshalb frage ich zunächst bei

denjenigen um Auskunft, die durch das heuristische Mittel der Epochalisierung nicht nur den Geschichtsstrom ordnen, sondern – durch die letzte Epochen-schwelle – immer auch die Gegenwart profilieren wollen (1). Nach einer Erinnerung an die enorme reale und kategoriale Bedeutung, die Öffentlichkeit als Handlungs- und Reflexionsraum von Gesellschaft in der europäischen Moderne hat (2), folge ich zwei zeitkritischen – man mag auch sagen: dystopischen – Romanen, die mit einiger diagnostischer Schärfe den Umbruch der Kommunikationsverhältnisse als enteignenden Umsturz der gesellschaftlichen Beziehungen thematisieren (3). Abschließend setzte ich mich mit der sehr aktuellen und anregungsreichen soziologischen Zeitdiagnose Hartmut Rosas auseinander, der vorschlägt, unsere Gegenwart und ihre Probleme mit dem Begriff der Resonanz zu entschlüsseln (4).

1. In welcher Gegenwart leben wir?

Die liberale Euphorie, die sich 1990 am Ende und auf dem Höhepunkt der Geschichte wähnte, ist verfliegen. Stattdessen herrschen Bestürzung, Desorientierung, Ratlosigkeit und das Gefühl, die Dinge nicht mehr im Griff zu haben. „Krise“ ist das Wort der Stunde und „die Welt aus den Fugen“ ihre wie von selbst herbeifliegende Metapher. Selbst Francis Fukuyama, der 1992 *Das Ende der Geschichte* und den definitiven Sieg des Liberalismus verkündet hatte, mag 2016 seine These von damals nur noch sehr gewunden verteidigen: „Mit dem Ende der Geschichte meinte ich, dass ich keine Alternative sehe, die besser wäre als die liberale Demokratie. Dieses Ende der Geschichte ist nicht aufgeschoben, aber sicherlich ist es nicht die Realität für viele Menschen. Wir gehen derzeit in die falsche Richtung.“ (Fukuyama 2016)

Dass die Geschichte seit 1990, statt zur Ruhe zu kommen, einen geradezu aktivistischen, oft erratischen Verlauf genommen hat, wird heute weithin als Ausdruck einer tiefgreifenden Krise, eines epochalen historischen Umbruchs gesehen. Zwar sind sozialwissenschaftliche Zeitdiagnosen seit geraumer Zeit schon Krisendiagnosen, und es war nicht allein die Weltfinanzkrise seit 2007, die den Anstoß dazu gab. Die Entdeckung und Verbreitung des ökologischen Blicks auf die menschliche Existenz als gesellschaftliches Naturverhältnis hatte schon die planetarische Dimension der *condition humaine* ebenso zu Bewusstsein gebracht wie ihre historische Fragilität, und der Untergang des Industrialismus und der klassischen Arbeitsgesellschaft mit allen makro- und mikrosozialen Folgen bis in die menschlichen Selbstverhältnisse hinein hatte – gleichfalls seit den siebziger Jahren – die Wahrnehmung für epochale Umbruchssituationen geschärft. Doch erst das Scheitern der

US-amerikanischen Weltordnungskriege im Mittleren Osten – welches der Fantasie eines neuen „amerikanischen Jahrhunderts“ frühzeitig ein Ende setzte – und der Zusammenbruch des Weltfinanzmarkts 2008 – an dem die Illusion finanzmarktgesteuerten krisenfreien Wachstums zerbrach – entlarvten die Vorstellung, dass mit der spektakulären Wende von 1989/91 eine unvergleichliche Epoche der Stabilität eingesetzt habe, als krasse Selbsttäuschung.

Seitdem fällt die Antwort auf die Frage, in welcher Gegenwart wir leben, alles andere als euphorisch aus. Nicht nur wird die Diagnose einer epochalen und vielfältigen Krise mittlerweile kaum noch bestritten; auch die Frage, wann und womit denn diese krisenhafte Gegenwart begann, wo die Epochenschwelle zu ihr also zu suchen sei, wird aus anderem Blickwinkel und gründlicher erörtert. Auch wo die scheinbare Evidenz des Epochenjahrs 1989 noch vorherrscht, wie in Andreas Wirschings *Demokratie und Globalisierung. Europa seit 1989* (2015), räumt der Autor eine andere, möglicherweise triftigere Lesart ein: „Das große politische Ereignis des Jahres 1989, die Befreiung der osteuropäischen Bevölkerungen vom Kommunismus und ihre Demokratisierung“ sei „letztendlich“ in eine „übergreifende Dynamik eingebettet“: „Seit den späten 1970er Jahren nämlich entfaltet sich eine geschichtliche Epoche ‚nach dem Boom‘.“ (Wirsching 2015, S. 11f.) Wirsching bezieht sich damit auf die unter Zeithistorikern sehr beachtete und einflussreiche Studie von Anselm Doering-Manteuffel und Lutz Raphael *Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970* (2. Aufl. 2010). Der „Boom“, den die beiden Autoren meinen, sind die „trentes glorieuses“, die großen Jahre der wohlfahrtsstaatlichen Demokratien der Nachkriegsjahrzehnte und des fordistischen Industrialismus, in denen ein gesellschaftlich eingebetteter Kapitalismus und eine Verringerung der materiellen Ungleichheiten möglich schienen. Diese historische Phase, so ihre These, sei durch einen in den siebziger Jahren einsetzenden epochalen Umbruch beendet worden, durch einen „Strukturbruch“ und „sozialen Wandel von revolutionärer Qualität“, der durchaus mit der revolutionären „Übergangsphase“ in Europa zwischen 1789 und 1848 zu vergleichen sei (vgl. Doering-Manteuffel/Raphael 2010, S. 12f., 14). Die „wichtigste und wirkmächtigste Kraft innerhalb des komplexen Wandlungsgeschehens“ sei „die Herausbildung des digitalen Finanzmarkt-Kapitalismus“ (ebd., S. 8). Diese „neue Konstellation“ sei durch „das Zusammentreffen von drei ganz unterschiedlichen Komponenten“ bestimmt: erstens durch die Digitalisierung der Produktion, des Alltagslebens und der Information; zweitens durch den Paradigmenwechsel der makroökonomischen Leitprinzipien, die Ablösung des nachfrageorientierten, auf soziale Sicherheit und den Ausgleich von materiellen Disparitäten gerichteten Keynesianismus durch die angebotsorientierte Theorie des Monetarismus und drittens das Leitbild des „unternehmerischen Selbst“ (ebd., S. 9).

2. Öffentlichkeit als Gegenmacht

Der vergleichende Verweis auf die revolutionäre Periode 1789-1848 vermag nicht nur die Tiefe der gegenwärtigen Transformation zu illustrieren; er rückt auch diejenige Sphäre in den Blick, die Medium und Handlungsfeld des damaligen revolutionären Wandels war, die bürgerliche Öffentlichkeit. Dass ein Publikum, eine Öffentlichkeit mithin, sich selbst aufkläre, also aus selbstverschuldeter Unmündigkeit heraustrete, so hatte Kant ja gesagt und damit den Kern des historischen Prozesses getroffen, sei eher möglich, als dass es dem Einzelnen gelinge (Kant 1784/1975). Denn in der Tat bildete sich mit der Entstehung einer selbstbestimmten und -gestalteten Öffentlichkeit eben jene Sphäre der Gegenmacht aus, durch die die entstehende bürgerliche Gesellschaft die absolutistische Herrschaft kritisieren, anfechten, schließlich stürzen konnte. An die Stelle jenseitiger Begründungen für richtiges Handeln aus geglaubter religiöser Offenbarung traten nun Begründungen, die sich vor der diesseitigen menschlichen Vernunft rechtfertigen mussten. Wenn Wahrheit nicht mehr die Wahrheit des religiösen Gewissens war, welcher Hobbes seinerzeit um des Friedens willens die Fähigkeit zur Gesetzgebung abgesprochen hatte, sondern die Wahrheit des öffentlichen Diskurses nach den Geltungsregeln der Vernunft, dann war der Grund entfallen, aus dem Hobbes einst die Gesetzgebung allein dem Herrscher reserviert hatte. Denn an die Stelle der Unzugänglichkeit der jeweiligen religiösen Gewissen, die ja per definitionem durch keinen diesseitigen Vernunftgrund zu überzeugen waren, konnte nun die Wahrheit des öffentlichen Diskurses als Medium des wechselseitigen argumentativen Überzeugens treten, als unerlässliche Grundlage der gesellschaftlichen Selbstermächtigung zur Demokratie.

Jürgen Habermas hat die Herausbildung dieser sich selbst ermächtigenden bürgerlichen Öffentlichkeit als *Strukturwandel der Öffentlichkeit* (1962/1990) analysiert. Nicht zufällig erschien diese Studie zu Beginn der beiden Jahrzehnte, in denen im Westdeutschland der Nachkriegszeit Öffentlichkeit theoretisch und praktisch als Handlungsfeld einer Gesellschaft rekonstruiert wurde, die sich immer bewusster als Subjekt der Politik und ihrer eigenen Geschichte verstand. Denn nach den Verheerungen der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts insbesondere in Deutschland, die ohne eine systematische Zerstörung diskursiver gesellschaftlicher Öffentlichkeit undenkbar gewesen wären, hatte sich erst in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts in einem bis dahin undenkbaren und nun heftig umkämpften Prozess der Selbstermächtigung die Gesellschaft als kollektives Subjekt der als Staatsform schon bestehenden Demokratie konstituieren können. Dieser Prozess, der historisch als Wiedergewinnung und Fortführung der Aufklärung, philosophisch-moralisch als Wiederherstellung und Präzisierung eines moralischen Universalismus Kantischer Herkunft in der Perspektive globaler

Geltung der Menschenrechte, kulturell und pädagogisch als Neuerschließung der emanzipatorischen, selbstbefreienden Potenziale in Bildung, Lebensführung und kulturellen Ausdrucksformen, gesellschaftlich und politisch als Aufbau eines zivilgesellschaftlichen Fundaments der Demokratie beschrieben werden kann – dieser Prozess also wäre ohne permanente Aktivierungen von Öffentlichkeit und ohne spektakuläre Ausweitungen ihrer Reichweite unmöglich gewesen.

Gewiss war dieser Prozess Teil eines weltweiten emanzipatorischen Schubs, doch hatte er im westlichen Teil Deutschlands, der historischen Fallhöhe wegen, besonders ausgeprägte und konflikthafte Akzente. Es ist, sehr verkürzt gesagt (vgl. näher Steffens 2009), deshalb kein historischer Zufall, dass die am weitesten vorangetriebenen Theorien kommunikativer und diskursiver Öffentlichkeit sich hier ausbildeten und weltweit Einfluss gewannen – wie Habermas' *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981) oder die von ihm und Karl-Otto Apel vorangetriebene Diskurstheorie (vgl. Habermas 1983, Apel 1990). Danach ist diskursive Öffentlichkeit eben jene autonome Sphäre, die sich in der regelsetzenden und regelprüfenden Kommunikation von Menschen herstellt und die nichts anderem verpflichtet ist als dem vernünftigen Austausch von Argumenten. Diese ideale Bestimmung ist keine Zustandsbeschreibung, sondern eine regulative Idee fairer, vernunftgeleiteter Kommunikation, auf die sich ein jeder beziehen kann und die die entscheidende Möglichkeitsbedingung gesellschaftlicher Kritik bildet.

Es war also eine in ihrem theoretischen Selbstverständnis hoch entwickelte und praktisch äußerst lebendige und kritische Öffentlichkeit, auf die der in eben jenen Jahren einsetzende „soziale Wandel von revolutionärer Qualität“ (Doering-Manteuffel/Raphael 2010) traf. Diese Begegnung hatte zwei Implikationen, von denen weder die theoretischen noch die praktischen Akteure der selbstbewussten Öffentlichkeiten etwas ahnten. Erstens öffnete die Selbstbefreiung der individuellen Lebensführung bisher geschlossene oder nicht marktfähige oder -übliche Bereiche für umfassende Kommodifizierung. Ohne den Emanzipationsschub der sechziger Jahre, so Doering-Manteuffel/Raphael, wäre die Umstellung von Subjektivität auf komplette Marktfähigkeit, die Entwicklung des „unternehmerischen Selbst“, nicht möglich gewesen. Zweitens aber – und das ist für die hier zu diskutierenden Fragen wesentlich – ist einer der für den „Wandel von revolutionärer Qualität“ ausschlaggebenden Faktoren ein „Strukturbruch“ der materiellen Bedingungen von Öffentlichkeit gewesen: die Digitalisierung der Kommunikation. Wie verändert dieser Bruch gesellschaftliche Öffentlichkeit? Kann sie sich als Gegenmacht intakt erhalten oder in ihrer Wirksamkeit gar steigern? Oder öffnen die neuen Bedingungen einer Kolonialisierung der kommunikativen Öffentlichkeit durch Herrschaft Tür und Tor? Erweitern sie die Reichweite selbstbestimmter Kommunikation oder vielmehr die Netze eines universalen Verblendungszusammenhangs?

3. In der digitalen Welt – Romane als Zeitdiagnose

Es wäre vermessen, zur Beantwortung solcher Fragen die technischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Dimensionen des „Strukturbruchs“ der Kommunikationsbedingungen an dieser Stelle auch nur annähernd ausloten zu wollen. Worauf es hier ankäme, wäre eine Perspektive, aus der die triviale, aber prägende Alltäglichkeit der veränderten Kommunikation ebenso in den Blick käme wie die außeralltägliche Macht, die sie denen verleiht, die über deren materielle Grundlagen verfügen. Ich wähle deshalb einen Zugang über zwei gegenwartskritische Romane, die – wenngleich auf der Zukunftsseite – doch so hart an der Kante der Gegenwart segeln, dass die Verhältnisse mühelos als heutige gelesen werden. Es handelt sich um Marc Elsbergs *Zero. Sie wissen was du tust* (2014), und Dave Eggers' *Der Circle* (dt. 2014).¹

Die Piraten des Zusammenhangs

Zero, eine kollektive Kunstfigur kritischer Internet-Aktivist*innen, kann das, wovon wir gelegentlich träumen, es zu können. Er dringt in die Geheimbezirke der politischen und medialen Macht ein, deckt kompromittierende Vorgänge auf und setzt die Mächtigen vor allem dadurch der Blamage aus, dass er die in der digitalen Welt bereitgestellten Möglichkeiten allseitiger und synchroner Transparenz demonstrativ dazu nutzt, die Intimbereiche der Herrschaftsapparate öffentlich vorzuführen. Sein am Ende eines jeden Auftritts wiederholtes *ceterum censeo*, „dass alle Datenkraken zerschlagen werden müssen“, deckt indes nicht die ganze Dimension dessen ab, wofür die Gruppe kämpft. Denn die Frage: Wem gehört die Öffentlichkeit, wer verfügt über die Sphäre, in der wir unsere Meinungen bilden und austauschen? lässt sich nicht mehr – wie in den späten Sechzigern – nach dem Motto „Enteignet Springer“ angehen. In der digitalen Welt fließen Öffentlichkeit und Privatheit ineinander, verwandelt sich unversehens das eine in das andere, ist die undurchdringliche Privatheit der Person, das innerste Freiheitsreservat des neuzeitlichen Individuums, aufgehoben. Weil aber im Prinzip jeder Einzelne die Möglichkeit hat, in einer global präsenten Öffentlichkeit aufzutauchen, sich einzumischen, Beobachtungen und Gedanken mitzuteilen, entsteht zugleich die Illusion permanenter und weltweiter Wirkmächtigkeit des Einzelnen. Deshalb weiß Zero, dass es nicht nur um die Zerschlagung der Macht der Datenkraken geht, sondern zuerst um die Erschütterung der mächtigen Fiktion der Selbstwirksamkeit der Individuen, die die dichte Legitimationsbasis jener Macht bildet.

„Freemee“, wie jenes aufstrebende Internetunternehmen bezeichnenderweise heißt, gegen das Zero exemplarisch kämpft, hat eine besonders perfide Waffe entwickelt, durch die es sich die rasant wachsende Zahl seiner Mitglieder einverleiben

und sie die totale Entäußerung ihrer Individualität als einen Zugewinn an Weltreichweite, Freiheit, Lebensqualität und Selbstwirksamkeit empfinden lassen kann. „ActApps“ nennt sich dieses Mittel, ein persönlich zugeschnittener Lebensratgeber für alle Fragen, mit denen die User im Tagesverlauf zu tun haben. Die hoch individualisierten, deshalb überzeugend ansprechenden Programme beruhen auf den Daten, die die Mitglieder dem Unternehmen gegen eine Internetwährung verkaufen (immer mit dem – nur nicht für sie selbst – entlarvenden Argument, die großen Anbieter kämen ja sowieso an die Daten heran). Besonders bei Jugendlichen, in ihren formativen Jahren stets auf der Suche nach Orientierung, schlagen die ActApps voll ein, so sehr, dass ein permanentes Hochgefühl der Selbstwirksamkeit sie ihre Risikokontrolle außer Kraft und ihr Leben aufs Spiel setzen lässt.

Eben ein solcher Vorfall treibt den einen Handlungsstrang an: Ein Jugendlicher stirbt bei einer Verfolgungsjagd, und einer seiner Freunde geht seinem Verdacht, dass dabei die ActApps im Spiel waren, so erfolgreich nach, dass das Unternehmen ihn beseitigen lässt. Den anderen Handlungsstrang treibt die Aufklärungsenergie Zeros voran, dessen provokatives, weltweit übertragenes Eindringen ins Innerste der Präsidentenmacht den Roman eröffnet. Verknüpft sind beide Handlungsstränge durch die Figur einer Journalistin, die als Mutter einer Jugendlichen mit dem Tod der beiden Freunde konfrontiert ist und beruflich den Auftrag erhält, an einer die digitale Öffentlichkeit aufstachelnden Hatz auf Zero mitzuwirken. Da sie noch wenigstens mit einem Bein im investigativen und kritischen Journalismus steht, bringt ihr Blick jene Befremdungs-Distanz ein, aus der die in dieser Welt altmodische Frage nach einer Öffentlichkeit, in der Denk-Alternativen entstehen können, noch virulent gehalten werden kann.

Die durch die Herrscher der digitalen Welt geschaffene Welt ist wahrhaft eine hermetische Welt, deren digitale Konstruktion nahtlos mit der spieltheoretischen Modellierung ihrer Bewohner als Reiz-Reaktions-Wesen zusammenpasst. Aus deren Sicht sind die Manipulationen durch die ActApps keineswegs befremdlich, weil sie ja zur Nutzenmaximierung, zur Optimierung des coolen Selbst beitragen, zu einer Wertsteigerung auf dem für alle transparenten Markt der menschlichen Datenträger, auf dem im permanenten Abgleich über Geltung und Anerkennung entschieden wird. Ebenso wenig irritieren die Wogen von Augenblicks-Aufmerksamkeiten, von Zustimmung und Ablehnungen. Genese, Ursache und Entwicklung sind in der Welt der augenblicksinteressierten User völlig fremde Kategorien – doch nicht in der Gedankenwelt derer, die diese Welt beherrschen und sie deshalb analytisch durchdringen wollen. Genauso unerlässlich aber sind die Kategorien beweiskräftigen Denkens für die – wie man sie nennen könnte – Piraten des Zusammenhangs, die sich zu Zero zusammengeschlossen haben. Denn ihr Gegenmittel in dieser transparenten, jedoch total zersplitterten Wahrnehmungswelt ist – altmodisch gesprochen – die Stiftung von Zusammenhang. Es sind Kontexte, die die Videos von

Zero herstellen: mit den Mitteln einer auf Tempo und überraschende Veränderung setzenden Ästhetik zwar, doch ist es ohne Zweifel das Versprechen eines hinter den Bildern liegenden Zusammenhangs, das die Zuschauer in den Bann zieht. In der totalen Transparenz der Welt der digitalen Kommunikation werden Zusammenhang, Kontext oder Konsistenz zu subversiven Widerstandsnestern. Als Überbleibsel der diskursiven Öffentlichkeit, in der sie Nachvollziehbarkeit, Plausibilität und Geltung als *deren* Form von Transparenz garantieren, vermögen sie, so lässt der Roman am Schluss aufscheinen, wachsende Gegenbewegungen zu initiieren.

Transparent und total konventionell

Im anderen der hier gemeinten Romane hingegen, in Dave Eggers' *Der Circle* (dt. 2014), scheitern die Versuche subversiven Widerstands vollständig, ja sie erreichen nicht einmal ein Niveau, auf dem sie in der digitalen Öffentlichkeit Widerhall finden könnten. Die Widerstandspositionen dieses Romans sind auf zwei entgegengesetzten Polen der Circle-Welt angesiedelt: Ein ehemaliger Freund der weiblichen Hauptfigur, die einen rasanten Aufstieg im Circle (einem Google nachgebildeten Internet-Imperium) hinlegt, will der totalen und totalitären Transparenz dieser Welt zunächst durch individuelle Kritik etwas entgegensetzen und versucht dann – desillusioniert – ihr durch einen Rückzug in das Außerhalb einer vermeintlich undurchdringlichen Wildnis zu entkommen. Doch wird er in einer Verfolgungsjagd, die die kollektiv ausgeübte, für alle transparente Reichweite der Kontrolle demonstrieren soll, doch aufgespürt. Die andere Quelle potentiell subversiven Widerstands ist der geheimnisvolle Kalden, ganz oben in der Circle-Hierarchie, der seine Beziehung zu Mae, der Hauptfigur und mittlerweile Frontfrau der transparenten Circle-Welt, dazu nutzen will, sie für eine Proklamation der „Rechte des Menschen im digitalen Zeitalter“ zu gewinnen, doch daran scheitert. Denn Mae lebt, ebenso wie die inzwischen fast mit der Gesamtbevölkerung identische Zahl der Nutzer, viel zu bereitwillig in dieser Welt, die ein vollkommenes Versprechen von Resonanz, Bedeutung und Weltreichweite zu sein scheint.

Der Welt der Transparenz, die auf hoch elaborierter Technologie beruht, entspricht ein völlig unterkomplexes Denken in allen Belangen gesellschaftlicher und individueller Selbstverständigung. Die permanente und kurz getaktete Kommunikation ist ganz auf Ja-Nein-Strukturen, Smiles und Frowns ausgelegt, etwa um auf diese Weise trivialisierbare Bedürfnisse und Zufriedenheiten von Kunden zu ermitteln oder permanente Partizipations-Rankings in Bewegung zu halten. Nachdenken oder Erörterung kommen als Form geistiger und kommunikativer Tätigkeit nicht vor. In der Gedankenwelt des „Circle“ spielt die Autonomie eines vernünftigen Selbst keine Rolle mehr, Aufklärung, oft pathetisch beschworen, ist tatsächlich halbiert, radikal auf die instrumentelle Dimension der Vernunft

zurückgeschnitten. „Ich gehöre ganz Euch“, sagt Mae einmal und signalisiert damit ihr Einverständnis mit der Auflösung ihres Selbst in der Gemeinschaft des Circle. Die totale Transparenz einer digital beherrschten Welt verspricht nicht nur eine vollendete Kontrolleffizienz (deshalb ist die Vollendung, die Schließung des Kreises das emblematische Handlungsziel des Circle-Imperiums), sondern sie erscheint den im vollendeten Kreis Eingeschlossenen als das ultimative Reich der Freiheit, welches sie durch permanente Aktivität reproduzieren.

Ähnlich wie in Eggers' Roman (auch darin ist er realistisch) regt sich hierzulande wie auch sonst auf der Welt vergleichsweise wenig Empörung gegen totale Transparenz als Möglichkeit und Wirklichkeit unentrinnbarer Kontrolle. Offenbar ist die Attraktivität des globalen Marktplatzes der Information und Kommunikation so hoch, dass auch das Wissen darüber, dass alles, was auf diesem Marktplatz vor sich geht, von interessierten Mächtigen abgefischt wird, bei den Meisten weder zur Gegenwehr noch zum Ausstieg führt. Neben den enormen Erleichterungen, Beschleunigungen und Gewinnen an Reichweite scheint dafür die Befriedigung ausschlaggebend zu sein, selbst wahrgenommen zu werden, auch wenn diese Wahrnehmung in Beobachtung und Überwachung besteht. „Ich. Ich will gesehen werden. Ich will den Beweis, dass ich existiert habe“, sagt Eggers' Hauptfigur auf die Frage, wer denn überhaupt dauernd beobachtet werden wolle (Eggers 2014, S. 550). Das Bedürfnis nach Anerkennung, eigentlich Antrieb sozialer Produktivität, gibt sich mit der Schwundstufe der Registrierung zufrieden, und das Muster des Zeichens, mit dem der Einzelne bemerkt werden will, ist nicht mehr irgendetwas Besonderes, gar Originelles, ein neuer Gedanke, eine anziehende Eigenart, eine produktive Herausforderung der anderen, sondern die leere Wiederholung des immer Gleichen als bloßer Beleg der Zugehörigkeit. Die uniforme Welt der digitalen Gemeinschaft ist eine extrem konventionelle Welt, in der weder Platz für unkonventionelle Ideen, Ausdrucks- oder Lebensweisen ist noch für die postkonventionelle Erörterung der Regeln und Prinzipien der Lebensgestaltung.

4. „Resonanz“ – ein Schlüssel zum Verständnis unserer gesellschaftlichen und kommunikativen Gegenwart?

„Weltreichweite“, „Selbstwirksamkeit“, „Resonanz“ – fast wie von selbst haben sich bei der zeitdiagnostischen Deutung der beiden Romane Begriffe eingestellt, die auch Schlüsselbegriffe einer neuen – sehr anspruchsvollen – soziologischen Theorie der Gegenwart sind. Welche Diagnose der Gegenwart bietet Hartmut Rosas *Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung* (Rosa 2016)? Und werden in ihrem Licht womöglich auch die veränderten Kommunikationsverhältnisse klarer?

Rosa, der sein umfangreiches, doch bewundernswert klares und gut lesbares Buch bewusst in die Traditionslinie der kritischen Theorie rückt, stellt sich unter diesem Aspekt die nicht gerade kleine Aufgabe, „das Konzept einer nichtverdinglichten Existenzweise zu entwickeln, welche die [...] Potentiale mimetischer, auratischer, erotischer oder charismatischer Beziehungen auf konsistente Weise zu bergen oder gar in sich aufzunehmen vermag“ (Rosa 2016, S. 597f.). In seinen Augen vermag Resonanz jenes einigende Band, jenes Medium von Wechselseitigkeit in Gesellschaften der Moderne zu bilden, welches Habermas mit einer Theorie des kommunikativen Handelns, Honneth mit einer Theorie der Anerkennung hat fassen wollen. Habermas, so Rosa, habe „ein kognitivistisch verkürztes Verständnis von Resonanz“; bei ihm fehle „die leibliche und die emotionale, ja die erotische Seite von Antwortverhältnissen“ (ebd., S. 591). Gegen Honneth wendet Rosa ein, dass die im „Kampf um Anerkennung“ errungene „Weltbeziehung“ unter Bedingungen kapitalistischer Steigerungslogik in „Selbstverdinglichung“ münde (594f.).

Resonanz verdient nach Rosa nicht allein deshalb den Rang einer Schlüsselkategorie, weil sich das Verlangen nach Responsivität und Resonanz anthropologisch und neurowissenschaftlich als Grundbedingung von Menschsein, Sozialität und Sozialisation nachweisen lasse (255ff., 293), sondern insbesondere deshalb, weil unter der Bedingung einer innerweltlich begründeten und der kapitalistischen Steigerungslogik unterworfenen Moderne das Resonanzverlangen in verstummenden, verdinglichten Weltbeziehungen immer größer wird. Deshalb lässt sich die Geschichte der Moderne als Geschichte von Resonanzkatastrophen erzählen und die Gegenwart unter dem Aspekt einer „umfassenden Resonanzkrise“ (634) analysieren. Resonanz ist daher für Rosa *der* Zentralbegriff einer kritischen Gesellschaftstheorie der Moderne – doch auch der Kern einer Gegenerzählung, die von der Möglichkeit der „Einlösung des modernen Resonanzversprechens“ (634) handelt, von den „Konturen einer Postwachstumsgesellschaft“ (722ff.), in der es gelingen könnte, die Steigerungslogik des immer Mehr und immer Schneller, den „Modus dynamischer Stabilisierung“ (692 u.ö.) zu durchbrechen, weil gelingende Resonanzerfahrungen „zumindest momenthaft [...] den ressourcenorientierten Zeitumgang außer Kraft“ (693) zu setzen vermögen. „Gelingendes Leben“, so hebt Rosa ausdrücklich als seine Kernthese hervor, „besteht in einer Form der Weltbeziehung, die in ihrer Tiefenstruktur resonant ist. Gelingendes Leben ist geradezu *definierbar* als resonantes Weltverhältnis.“ (733) „Der hier entwickelte Ansatz“, so bekräftigt Rosa abschließend, versuche „im Begriff der Resonanz das *Andere* von Entfremdung und Verdinglichung zu fassen und als regulative Idee und als Sehnsuchtsanker fruchtbar zu machen.“ (Rosa 2016, S. 739)

Eben jenes *Andere* von Entfremdung ist in Rosas Darlegung nicht nur eine abstrakte Wunschposition. Er nutzt das reichhaltige wissenschaftliche und literarische Material, an dem sich der Wunsch, in der Welt zu Hause zu sein, im Gleichklang

mit ihr und in schwingenden Resonanzverhältnissen sich zu befinden, als eine Grundsehnsucht der Moderne dokumentieren lässt. „Resonanz“, so restimiert er, „ist ein Begriff der *Verbindung* zwischen den im aufklärerisch-rationalistischen oder naturalistischen Weltkonzept strikt getrennten Momenten von Geist und Körper (oder Leib und Seele), Gefühl und Verstand, Individuum und Gemeinschaft und schließlich Geist und Natur. Insofern es das Grundanliegen der Romantik darstellt, eben diese Gegensätze und Trennungen miteinander zu versöhnen, lässt sich Resonanz als romantisches Konzept verstehen – es stellt sich den verdinglichenden Weltbegriffen des auf Berechnung, Fixierung, Beherrschung und Kontrolle gerichteten Rationalismus entgegen.“ (ebd., S. 239)

Nicht nur Maßstab der Kritik, sondern auch Maßstab des Gelingens, Möglichkeitshorizont der Utopie soll Resonanz also sein, ein zugleich „normatives“ wie „deskriptives Konzept“ (ebd.), emotionale Erfahrung wie analytischer Begriff, Sehnsuchtsraum und Stachel der Kritik – kurz: ein Passepartout aller Selbstverhältnisse der historischen und gegenwärtigen Moderne. Kann Resonanz dies alles sein, Universalschlüssel moderner Existenz und ihrer Theorie? Rosa versucht, den Begriff mit Bedingungen auszustatten, die diesen Anspruch festigen sollen. Im Anschluss an eine Argumentation von Charles Taylor modelliert er Resonanz als den Moment, in dem „starke und schwache Wertungen (oder Bewertung und Begehren)“ (231) übereinstimmen. „Schwache Wertungen“ sind in diesem Verständnis alles, worauf eine oder einer gerade Lust hat. In Übereinstimmung mit „starken Wertungen“ wäre dieses Begehren dann, wenn es grundlegenden und unverfügbaren Lebensorientierungen entspräche, durch die sich der Einzelne in der Welt aufgehoben fühlt, weil er sie mit anderen teilt. Die „tiefsten Resonanzerfahrungen“ wären „genau jene Momente [...], in denen die innere und die äußere Stimme, Selbst und Welt, einander erreichen“ (233). Die die Welt repräsentierenden „starken Wertungen“ können alles sein, was als uns „Transzendierendes“ und „zugleich als lebendige Macht erscheint, die *schlechthin bedeutsam* ist. Starke Wertungen können daher moralische, politische, ethische und ästhetische Momente oder überhaupt *Geltungsansprüche aller Art* gleichermaßen umfassen.“ (235)

Ist Resonanz die Kategorie, mit der sich die Spätmoderne aus den Angeln heben und transformieren, die Gesellschaft und ihre Entwicklung wieder in die Regie ihrer sich aufeinander beziehenden Mitglieder nehmen lässt? Die Zweifel daran vertiefen sich, wenn dem, was Rosa „starke Wertungen“ nennt, nachgegangen wird. Sie sollen ja die ausschlaggebende Bedingung wirklich responsiver Resonanz sein. Auch Habermas und Apel haben ja gelingende Verständigung an ein starkes Kriterium gebunden: Wenn die Menschen sich unter der – unumgehbaren – Voraussetzung geteilter Regeln der Geltung austauschen, dann ist für alle Beteiligten jederzeit die Triftigkeit ihrer Aussagen und Argumente ebenso überprüfbar und diskutierbar, wie sie sich der Prinzipien der Geltung selbst

vergewissern können. Auch Rosa will diese Quelle produktiver, kommunikativer Resonanz nicht missen, doch er will ja mehr, will alle möglichen Quellen individueller und kollektiver Ergriffenheit und epiphanischer Resonanzerfahrung einbeziehen und aus und an ihnen eine kritische Theorie nichtresonanter, entfremdeter Verhältnisse ebenso entwickeln wie eine Theorie gelingender, eben resonanter Weltbeziehungen. Dazu muss er aber den Modus der Verallgemeinerung von den „starken Wertungen“ der regelgeleiteten, diskursiven, kommunikativen oder vernunftmoralischen Verhältnisse ablösen und ihn allen Erfahrungen und Empfindungen überindividuellen Einklangs zuschreiben – von der Übereinstimmung im Diskurs bis zur Gänsehauterfahrung kollektiver Begeisterung als überwältigender, von einer „starken Wertung“ getragener, in diesem Sinn unverfügbarer Resonanzerfahrung. „Die heute so beliebten Veranstaltungen des *Public Viewing*“, so pointiert Rosa an einer Stelle, „insbesondere bei Fußballwelt- oder -europameisterschaften lassen sich in diesem Sinne geradezu als soziale ‚Resonanz-oasen‘ deuten, die in einer Welt der fragmentierten und individualisierten Aufmerksamkeiten und Emotionen ihre Attraktivität dadurch gewinnen, dass sie die Aufmerksamkeit ebenso wie die emotionale Spannung Hunderter, ja Tausender Menschen in extremer Form zu bündeln und zu richten vermögen und Momente kollektiver Effervescenz [Aufwallung] nicht zuletzt durch das Bewusstsein weltweiter Vernetzung und Vergleichzeitigung erzeugen und verstärken.“ (335) Am „Aufleuchten der Augen“ lasse sich „vielleicht am trefflichsten“ gelingende Resonanz als „eine lebendige Antwortbeziehung“ ablesen (334), und er habe an anderer Stelle „nur halb im Scherz vorgeschlagen, einen *Leuchtende-Augen-Index* zur Bestimmung von Lebensqualität zu entwickeln“ (751).

Wer aus historischen Quellen oder Darstellungen über die nationalsozialistische Volksgemeinschaft und deren Resonanzvolumen etwas weiß,² wird sich spätestens hier die Augen reiben und z.B. an Adornos Schlüsselthese in *Erziehung zur Mündigkeit* denken. „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf, die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.“ (Adorno 1970, S. 93) Es ist diese hier so glasklar in einem Satz gezogene Folgerung aus dem Nationalsozialismus als gesellschaftlichem Projekt, an der sich Rosas Resonanztheorie bricht: Das Andere von Auschwitz wäre nicht Resonanz, sondern die Kraft zur Resonanzverweigerung.

Doch greift Rosa das Gegenargument vom Resonanzraum des NS selbst auf (vgl. Rosa 2016, S. 370-72, 742f.), indem er die überwältigenden Resonanzangebote der NS-Volksgemeinschaft als „Musterbeispiel einer Resonanzpathologie“ deutet, weil „die ersehnte Resonanzgemeinschaft des ‚Volkes‘ [...] auf der Vorstellung einer empathielosen Ausgrenzung und ‚Ausmerzung‘ alles Nichtidentischen“ (371) beruht habe. Und er versichert: „Die Weltbeziehung des Nationalsozialismus

ist damit ganz gewiss keine resonante, sondern eine durch und durch repulsive; sie wird dominiert von Vorstellungen und Erfahrungen der mitleidlosen Gleichgültigkeit und der erbarmungslosen Feindschaft.“ (ebd.) Doch diese Versicherung lässt sich dem Resonanzbegriff allenfalls als Wunsch zuschreiben, denn Resonanz hat aus sich selbst keine universalistische Dimension. Ganz im Gegenteil: Die „Weltbeziehung“, die Resonanz stiftet, ist oft, wie zahlreiche Beispiele Rosas zeigen, eine sehr partikuläre, ja intime, und in ihr gibt es nichts, was den an der Resonanzbeziehung Beteiligten auferlegte oder auch nur nahebrächte, sie als resonant nur dann zu empfinden, wenn sie zugleich zumindest virtuell allen Menschen gälte. Und eine vernunftmoralisch gestiftete, daher von sich aus universalistische Resonanz ist für Rosa ja nur ein Unterfall von Resonanz, keineswegs deren generelle Bedingung.

Die Überschätzung von Resonanz geht einher mit einer Unterschätzung von Autonomie. Für Rosa ist Autonomie die Kategorie, die mit Resonanz um den Titel des wahren Gegenbegriffs gegen Entfremdung streitet (vgl. ebd. S. 302f.). Es ist die mit der Fixierung auf Resonanz als Passepartout der Gesellschaftstheorie einhergehende Universalismus-Blindheit, die Rosa zu einem gegenüber der Kantischen Tradition (in die sich Adorno und Habermas ja ausdrücklich stellen) halbierten Begriff von Autonomie führt. Autonomie ist bei Rosa umstandslos und schlicht individuell gemeint, und die ihr zugeschriebene „Selbstgesetzgebung“ hat keineswegs eine Probe auf Verallgemeinerbarkeit ihrer Handlungsprinzipien zur Bedingung. „Ein Diktator“, so erläutert Rosa, „mag völlig autonom sein, das heißt die größtmögliche Kontrolle über seine Lebensumstände ausüben – und sich gerade dabei und damit entfremdet fühlen“ (ebd. S. 302). Ein derart instrumentalistisch verkürzter Begriff von Autonomie – dem Begriff der Rationalität widerfährt Gleiches – taugt dann in der Tat nur noch als deskriptiver Begriff für eine individualisierte Moderne und deren individuell nutzenmaximierenden Antrieb, hat aber seine normative Dimension als Leitidee sozialer Selbstbestimmung eingebüßt.

Doch kann die Resonanztheorie zu einer schärferen Profilierung oder Erklärung jenes Strukturbruchs der Kommunikationsverhältnisse beitragen, wonach wir eingangs gefragt haben? Dass Rosa dem Resonanzbegriff *normativ* zu viel zutraut, muss seine *deskriptiven* Potentiale zur Erhellung von Gegenwartsverhältnissen ja keineswegs einschränken.

Zunächst ist – ein nur auf der ersten Blick überraschender Befund – festzuhalten, dass die Digitalisierung der Kommunikationsverhältnisse in Rosas *Soziologie der Weltbeziehung* nicht als eigenständiger oder sogar verursachender Faktor erscheint – ganz im Unterschied zu den Epochendiagnosen der Zeithistoriker oder der Globalisierungsliteratur. Das findet m. E. seine Erklärung nicht nur in Rosas Vertrauen darauf, dass auch die Digitalisierung die menschlichen Grundbedürfnisse der Vergesellschaftung – bei Rosa als Resonanzverlangen gefasst – nicht

aufheben wird. Ebenso wichtig dürfte dafür eine Theoriestruktur sein, die die Grundbedingungen von Gesellschaftlichkeit als fortbestehende Grundbedingungen der Moderne identifiziert: Die Menschen der Moderne sind zwar selbstbestimmte Subjekte, doch bewegen sie sich in einem institutionellen Gefüge von höchst prägender Kraft, welches zudem keineswegs gleichförmig ist, sondern sich „nur dynamisch zu stabilisieren“ vermag. Moderne Gesellschaften seien, so eine Grundthese Rosas, „strukturell auf fortgesetzte Steigerung vermittels Wachstum, Beschleunigung und Innovationsverdichtung angelegt“, mit der Folge einer „Eskalationstendenz“, die die Subjekte in einen ständigen Kampf um die Erhaltung oder Erweiterung ihrer „Weltpositionen“, ihrer „Weltreichweite“ und „Ressourcenausstattung“ zwingt (44f.).

In diesem theoretischen Szenario ist die Digitalisierung der Kommunikationsverhältnisse kein Strukturbruch, sondern eine neue Eskalationsstufe, der sich die Subjekte stellen müssen, um Weltreichweite und Ressourcenausstattung zu halten. Doch in der paradoxen Bewegungsform des immer Schneller, um den Stand zu halten (vgl. 691), eskalieren zugleich die Entfremdungserfahrungen wie die Resonanzverlangen. Der Markt für Resonanzsurrogate boomt. „*Kauf Dir Resonanz!* ist der implizite Lockruf nahezu aller Werbestrategien und Warenangebote.“ (620) Das „Beziehungsbegehren“ verwandele sich in ein „Objektbegehren“. „Als charakteristisches Signum dieser Transformation erscheint der ubiquitäre Versuch der Quantifizierung von Resonanz: Wahlometer geben uns auf die Kommastelle genau an, welches politische Programm bei uns Resonanz auslöst, die Armbänder der *Quantified-self*-Bewegung informieren uns minutiös, ob wir mit unserem Körper in Resonanz sind, die Beziehungsbarometer der psychologischen Tests verraten uns, ob es in unserem Privatleben und mit der Liebe klappt und wie es um unser seelisches Gleichgewicht bestellt ist, und an der Anzahl der Facebook-freunde oder What's-App-Gruppen (und der Likes oder der Follower) können wir ablesen, ob wir uns in sozialer Resonanz mit der Welt befinden, usw. Dies aber offenbart: Reichweitenvergrößerung ist zu einer beherrschenden Form der Resonanzsuche geworden.“ (620f.)

Digitale Kommunikation, vor allem in den sozialen Netzwerken, wäre demnach einer jener gewaltigen Staubsauger, die Resonanzbegehren absorbieren, es als bloßes Echo zurückgeben und damit die Illusion von Selbstwirksamkeit erzeugen. Im Smartphone werde das „dialektische Verhältnis zwischen Reichweitenvergrößerung und Weltverlust [...] wie in einem Brennglas gebündelt“ (716). Deshalb erscheint das Smartphone mit seinen enormen Reichweitenpotentialen wie ein Dingsymbol der subjektiven Krise der Gegenwart, deren Kern, Rosa zufolge, in der Kollision der steigerungsorientierten Praktiken mit resonanzsensiblen „starken Wertungen“ besteht. Dementsprechend wären die krisenverschärfenden Wirkungen auch der digitalen Kommunikationsmittel nur dann aufzuheben, wenn es gelänge,

die Zwänge der kapitalistischen Steigerungslogik in einer „Postwachstumsgesellschaft“ stillzustellen, in der nicht „die Reichweite, sondern die *Qualität* der Weltbeziehung zum Maßstab politischen wie individuellen Handelns“ werden soll (725).

Warum er *Resonanz* für jenen archimedischen Punkt hält, in dem die Leidens- und Hoffnungspotentiale der Moderne zusammenschießen und von dem aus sie sich transformieren ließen, legt Hartmut Rosa mit stupenden Kenntnissen aus Literatur und Theoriegeschichte dar. Weshalb ihm gleichwohl in seinem Zutrauen in die normativen Qualitäten von Resonanz, mithin in deren Wirksamkeit als Schlüssel auch der Transformation, nicht zu folgen ist, wurde oben erläutert. *Diskurs* und *Kritik* scheinen als Medium und Agens von Emanzipation und Transformation weiterhin unersetzbar. Deshalb käme alles auf die Verteidigung eben jener kommunikativen Bedingungen an, unter denen die Menschen füreinander nachprüfbar und überzeugend geltend machen können, dass sie ihre Lebensbedingungen in die eigene Regie nehmen können. Um mit einem listigen, aber unabweisbaren Argument der Diskurstheorie zu schließen: Wer über nahezu 800 Seiten hinweg den Vorrang resonanter Gleichklänge argumentierend behaupten will, bekräftigt in praxi die Unersetzlichkeit des triftigen Arguments als letzter Instanz. Eben deshalb gilt – so meine ich – die Hoffnung eher den Piraten des Zusammenhangs und den subversiven Widerstandsnestern von Diskurs und Kritik als den Zauberklängen von Resonanz.

Anmerkungen

- 1 Siehe zu Eggers auch meine Rezension in: Jahrbuch für Pädagogik 2015: Inklusion als Ideologie. Frankfurt am Main u.a. 2015. S. 335ff.
- 2 Statt unendlich vieler möglicher Titel nur folgende Verweise: Kershaw, Ian: Hitler. 2 Bände. Stuttgart 1998/2000; Lange, Thomas/Gerd Steffens: Der Nationalsozialismus. Bd. 1: Staatsterror und Volksgemeinschaft 1933-1939. Schwalbach 2008/2013; Steffens, Gerd/Thomas Lange: Der Nationalsozialismus. Bd. 2: Volksgemeinschaft, Holocaust und Vernichtungskrieg 1939-1945. Schwalbach/Ts. 2011; Wildt, Michael: Volksgemeinschaft als Selbstermächtigung. Gewalt gegen Juden in der deutschen Provinz 1919 bis 1939. Hamburg 2007.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main 1970.
 Apel, Karl-Otto: Diskurs und Verantwortung. Frankfurt am Main 1990.
 Doering- Manteuffel, Anselm / Lutz Raphael: Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970. 2. Aufl. Göttingen 2010.
 Eggers, Dave: The Circle. Roman. Köln 2014.

- Elsberg, Marc: Zero. Sie wissen was du tust. München 2014.
- Fukuyama, Francis: „Demokratie stiftet keine Identität“. Ist das Modell des Westens am Ende? Ein Gespräch mit dem amerikanischen Politikwissenschaftler Francis Fukuyama. Die Zeit, 17.3. 2016. S. 49f.
- Habermas, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit. (Zuerst Neuwied 1962) Mit einem Vorwort zur Neuauflage. Frankfurt am Main 1990.
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt am Main 1981.
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784) In: Werke in zehn Bänden. Hrsg. v. W. Weischedel. Bd. 9. Darmstadt 1975.
- Rosa, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin 2016.
- Steffens, Gerd: Vom „kommunikativen Beschweigen“ zur „Ergreifung des Wortes“ – Anmerkungen zur Diskursgeschichte der Nachkriegszeit. In: Jahrbuch für Pädagogik 2009: Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Redaktion: Sven Kluge, Gerd Steffens, Edgar Weiß. Frankfurt am Main u.a. 2009, S. 15-40.
- Wirsching, Andreas: Demokratie und Globalisierung. Europa seit 1989. München 2015.

Bildung – Ereignis – Kritik. Perspektiven im Horizont gesellschaftlicher Ästhetisierung

Zusammenfassung: Die Formate des Events sind ebenso wie die ihnen entgegentretenden Formen subjektiver Erlebnisorientierung zu den Phänomenen gesellschaftlicher Ästhetisierung zu zählen. Eine kritische Auseinandersetzung mit solchen Prozessen steht dabei vor der Herausforderung, die Perspektive der Kritik von einer kulturpessimistischen Verfallsbehauptung zu unterscheiden. In Absetzung von eingespielten Befürchtungen eines gesellschaftlichen Rationalitätsverlusts fokussiert der Beitrag eine spezifisch bildungstheoretisch justierte Kritik: In den Vordergrund rücken damit die Fragen, was es zum einen für die Einzelnen heißt, sich im Horizont der ‚Erlebnisrationalität‘ selbst zu führen, und inwiefern zum anderen von hier aus Übergänge zu kritischen Artikulationen möglich werden. Nach einer einleitenden Skizze der Problematisierungen gesellschaftlich formierter und folgenreicher Affektorientierungen wird im zweiten Schritt die bildungstheoretische Bedeutung des Events vom Begriff des Ereignisses bzw. der Erfahrung her eingeholt. Im abschließenden dritten Teil wird diese systematische Perspektive mit der Frage nach den Möglichkeiten der Kritik (in) der Erlebnisgesellschaft zu verbinden gesucht.

Abstract: Events and the oncoming forms of subjective experience-orientation are part of the phenomena of social aestheticism. A critical examination of such processes is faced with the challenge of distinguishing the perspective of criticism from a culturally pessimistic decline assertion. In deposition of rehearsed fears of the social loss of rationality this article focuses critique from the perspective of *Bildung*. In the foreground thus raise the questions: how it is for the individual to lead itself in the horizon of experience-rationality, and how transitions to critical articulations are possible. After an introductory sketch of problematizations of the dominant orientation on affects in the second part the educational meaning of event is obtained from the concepts of occurrence (*Ereignis*) and experience. In the third and final part this systematic perspective is tried to connect with the question of the possibilities of criticism (in) the experience-society (*Erlebnisgesellschaft*).

Keywords: Ästhetisierung, Bildungstheorie, Kritikproblem, Kulturindustrie, Subjektivierung

Auf welche Fährte setzt die Hervorhebung des Begriffs ‚Event‘ die kritische Reflexion von Bildung und Gesellschaft? Dass Begriffe den unter ihnen zu subsumierenden Gegenstand immer auch verfehlen und der Akt des Identifizierens zumindest problematisch bleibt, gehört zu den Gemeinplätzen der Erkenntniskritik. In besonderer Weise zeigt sich das Problem einer dem Gegenstand angemessenen Begrifflichkeit, wenn es um die Bezeichnung einer gesellschaftlichen Formation oder zentraler Entwicklungstendenzen geht, sofern sich dieser ‚Gegenstand‘ als ein „unmögliches Objekt“ erweist (vgl. Marchart 2013): *Die Gesellschaft* liegt eben nicht jenseits von diskursiven Bezeichnungsakten vor, sondern formiert sich über die konfligierenden und wirkmächtigen Diskurse um ihr Selbstverständnis und ihre Repräsentation. Schon deshalb ist es nicht gleichgültig, von welchen Begriffen und mit ihnen verbundenen Auffassungen eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Phänomenen ausgeht: ob sie diese in den Horizont von Fortschrittssemantiken bzw. Verfallserzählungen stellt oder ob sie die je eigene Qualität historischer Abschnitte und Umbrüche zu fassen sucht.

Für das Verhältnis von Bildung und Event scheinen sich zunächst bildungsbürgerliche Abwehrreaktionen mobilisieren zu lassen: Für einen Kulturkonservatismus, dem bereits der Anglizismus Indiz eines Problems ist, ohne wahrzunehmen, dass nicht nur die Popkultur der Massen, sondern auch die Hochkultur von Events geprägt ist (vgl. Gebhardt u.a. 2000), steht bereits vor jeder eingehenderen Auseinandersetzung fest, was von solchen Entwicklungen zu halten ist. Der entsprechende Gestus, der sich immer wieder einmal über den oberflächlichen Hedonismus der ‚Eventkultur‘ empört und das „Ende der Spaßgesellschaft“ fordert (vgl. exemplarisch Hahne 2004), wäre dabei allerdings nicht nur theoretisch wenig aufschlussreich, sondern auch borniert, weil er sich vorweg den veränderten Sozialformen und Erfahrungsräumen verschließt, um diese unter Rückgriff auf einen externen Normenkatalog abzuurteilen.

Selbst im Rahmen der eingespielten, wenn auch ungleich anspruchsvolleren Schemata bildungstheoretischer Argumentation wird man schnell dazu neigen, unter der Betonung von Events die zunehmende Ausrichtung subjektiver wie gesellschaftlicher Entscheidungen an kurzfristigen Eindrücken, Empfindungen und Erlebnissen zu verstehen und die ‚Eventisierung‘ für eine problematische Verflachung zu halten. An die Stelle des für die Moderne entscheidenden Primats von Rationalität und Reflexion sei, so ließe sich die scheinbar auf der Hand liegende Diagnose zuspitzen, das postmoderne Prinzip der Ästhetisierung getreten. Das Problem wird also darin gesehen, dass das affektorientierte Streben nach „Sofortglück“ (Heydorn 1972/2004, S. 79) mit einer Abkehr von auf Einsicht und begründete Kritik zielende Auseinandersetzungsprozesse einhergehe und damit gesellschaftliche Krisen und Widersprüche ausgeblendet bleiben. Ein solcher Mangel an kritischer Reflexion schlage dabei letztlich auf die Einzelnen zurück,

sofern soziale Macht- und Herrschaftsverhältnisse die Affektbezogenheit funktional integrierten und sich auf diese Weise verdichteten.¹ Heinz-Joachim Heydorn argumentiert vor diesem Hintergrund, dass eine auf gesellschaftliche Emanzipation und Mündigkeit zielende Bildung erst dort ansetzt, wo die ‚paralysierenden‘ Wirkungen der verbreiteten Formen des Amüsements – die „[lange.] Leine der Spieltriebe“ (ebd., S. 60) – unterbrochen und in ein abstrahierendes Reflexionsverhältnis zu den je unmittelbaren Eindrücken überführt wird. Die Pointe lautet entsprechend: „Lust wird verschenkt, Glück nicht.“ (ebd., S. 140)

Der Fortsetzung einer solchen kritischen Argumentationslinie gegen das Prinzip der Ästhetisierung kommt dabei entgegen, dass sich in zahlreichen sozialen Kontexten Problemfelder zeigen, die sich als „Ästhetisierungsüberdehnungen“ bezeichnen lassen (vgl. Reckwitz 2014, S. 353f.) und sich gegenseitig verstärken: So spitzt sich der in der Politik wahrnehmbare Trend zu einer Personalisierung und „Eventifizierung der politischen Kommunikation“ (ebd., S. 355) in Verknüpfung mit der seit den 1980er Jahren verstärkten Tendenz der Massenmedien zu: „[M]ediale Formate, die zuvor primär kognitiv ausgerichtet waren und der (politischen) Information dienten“, orientieren „sich zunehmend an der Erwartung [...], rasch wechselnde perzeptiv-affektive Reize zu liefern.“ (ebd., S. 354) Die ‚postdemokratische‘ Konstellation, in der nach einer Bestimmung von Colin Crouch (2008) die formalen Verfahren der Demokratie intakt bleiben, während zunehmend Eliten und Oligarchen die gesellschaftlichen Steuerungsformen für sich nutzen, scheint eben hierin eine zentrale Stütze zu finden: Medial fokussierte Skandale des politischen Geschehens (wie insbesondere des Personals) vermögen zwar kurzfristige Empörung hervorzubringen – eine aus Überzeugung gestiftete langfristige Bindung an ein politisches Projekt hätte demgegenüber eine andere, demokratieaffinere Qualität. Politisch bedeutsam ist in der postdemokratischen ‚Eventgesellschaft‘ vor allem das, was einen ‚Erregungswert‘ besitzt.

Hieran lassen sich nicht zuletzt solche sozialpsychologischen Zeitdiagnosen anschließen, die in irgendeiner Form von einer für das Individuum schädlichen Reizüberflutung ausgehen: Folgt man Christoph Türcke, so geht die „High-Tech-Kultur“ der Gegenwart mit Anforderungen einher, durch die die hirnpfysiologische „Reizverarbeitung unter den Bedingungen signifikant erhöhter Reizzufuhr“ (Türcke 2012, S. 44) stattfindet. Indem die permanente Neueinstellung zur Normalität werde, führe die „Aufmerksamkeitsdefizitkultur“ (ebd., S. 8) für den Einzelnen zu der „Schwierigkeit, bei etwas zu verharren“ und letztlich zu einem „tiefen Ungenügen gegenüber den Erwartungen seiner Umwelt“ (ebd., S. 44).

So überzeugend diese hier exemplarisch und jeweils nur andeutungsweise aufgenommenen Problematisierungen auch sind, für den Einsatz einer bildungstheoretischen Auseinandersetzung ist die kategoriale Selbstvergewisserung durch die Beanspruchung einer eindeutigen Demarkationslinie zu wenig: Dass Bildung

erst dort anfängt, wo das Event an Einfluss und Bedeutung verliert und die Kritik daran beginnt, ist nicht nur dem seinerseits kritikwürdigen Motiv geschuldet, den Begriff der Bildung „rein“ zu halten – und zwar in rationalistischer Manier ebenso von Abhängigkeiten und Bezogenheiten auf Andere wie von leiblich-affektiven Dimensionen. Problematisch an einer solchen normativen Vereindeutigung ist vielmehr auch, dass der Begriff der Bildung auf diese Weise an analytischem Potential verliert, mit dem sich der Frage nachgehen ließe, was die Orientierung an ‚Events‘, d.h. die Erlebnisorientierung, für die Selbst- und Weltverhältnisse der Einzelnen bedeutet.² Über die unfruchtbare Gegenüberstellung von Bildung und ‚Event‘ führt dabei nur eine Perspektive hinaus, die mögliche Zusammenhänge zu denken bereit ist. Um eine solche Denkbewegung geht es in den folgenden beiden Schritten: Zunächst wird überlegt, inwiefern Bildung selbst in systematischer Hinsicht als ‚Event‘ – nämlich als Ereignis – begriffen werden kann. Danach wird zu der Frage nach Bildung und Kritik im Horizont der Erlebnisgesellschaft zurückgekehrt, um nach immanenten Möglichkeitsräumen ihrer Überschreitung zu fragen.

Verbindungslinien von Bildung und Ereignis

Im Folgenden soll also eine mögliche Übersetzung von ‚Event‘ im Vordergrund stehen, die nicht nur vereindeutigende Konnotationen unterläuft, sondern die Frage nach Bildung und Event auf eine systematische Spur setzt: Ereignis.³ In einer ersten Hinsicht scheint es sich bei der Frage nach einem möglichen Zusammenhang von Bildung und Ereignis um eine rhetorische, d.h. letztlich überflüssige Frage zu handeln: Ereignisse in Form von unerwarteten Geschehnissen sind eine aus pädagogischer Perspektive vielfach bemerkte und mitunter beanspruchte Quelle von Lern- und Bildungsmöglichkeiten. Ereignissen wohnt, wie beispielsweise Gerd Steffens in seiner Auseinandersetzung mit den Folgen des 11. September 2001 für die politische Bildung formuliert, eine „Veränderungskraft“ inne, die auf „Verständigungs- und Handlungsstrukturen“ (Steffens 2003, S. 243) wirkt. Bei einschneidenden Begebenheiten sind diese Veränderungen dann nicht allein auf der Ebene situativer Einschätzungen und Umgangsformen angesiedelt, sondern erreichen die grundsätzlichere Ebene von Selbstverständnissen (vgl. ebd., S. 244). Dies kann sich in individueller Hinsicht ebenso zeigen wie in gesellschaftlicher, wenn sich soziale Selbstbeschreibungen aufgrund von bislang nicht für möglich gehaltenen Vorkommnissen als problematisch erweisen und zu neuen Selbstverständigungsdiskursen provozieren. Ereignisse irritieren dann die grundlegenden „Geltungskriterien für Deutungen, Einschätzungen und Urteile in denjenigen Angelegenheiten, an denen sich für eine Gesellschaft entscheidet, wie sie sein will, was in ihr gilt und wie es weitergehen soll“ und

verändern damit auch „die Beziehungen der Heranwachsenden zur Welt“ (ebd.). Die Aufgabenstellung der Bildungsarbeit im Horizont solcher ‚Weltereignisse‘ besteht dann darin, diese der Aneignung und sachlichen Diskussion zugänglich zu machen wie auch die derart angestoßenen Veränderungen reflexiv zu begleiten. Auch in von pädagogischen Konzeptionen losgelösten bildungstheoretischen Ansätzen finden sich ähnliche Bezugnahmen auf die Relevanz von Ereignissen: So ist z.B. im Rahmen der bildungstheoretischen Biografieforschung wie auch der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse die Frage nach Bildungsanlässen insgesamt auf die Frage nach biografisch bedeutsamen Ereignissen bezogen worden (vgl. einführend Koller 2012). Für Hans-Christoph Koller handelt es sich bei solchen bildungsrelevanten Ereignissen um ‚negative‘ Erfahrungen, die das gewohnte bzw. habitualisierte Selbst- und Weltverhältnis in eine Krise versetzt, die sich nicht durch bloße Wissensvermehrung bewältigen lässt; vielmehr ist deren bildendes Potential darin auszumachen, dass solche Krisen die Transformation eines Selbst- und Weltverhältnisses zur Folge haben können (vgl. Koller 2016).⁴

Eine mit diesen Stichworten angedeutete Verbindungslinie von Ereignis und Bildung scheint allerdings nicht sehr eng geknüpft zu sein: Es gibt dann einerseits Ereignisse, aus denen keine Veränderungen folgen (weil bspw. jedes Irritationspotenzial im Lichte eingespielter Wahrnehmungsschemata und dominanter Diskursformationen verpufft). Und andererseits wird man in der Tradition des Bildungsdenkens unterschiedliche Anlässe für die Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen finden, die sich nicht in der Rückführung auf ein die Umstände der Lebensführung betreffendes Ereignis erschöpfen, sondern z.B. von ‚inneren‘ Antrieben ausgehen und auf ‚Interessen‘ und ‚Neugier‘ oder auf die angesichts ‚metaphysischer Obdachlosigkeit‘ und spätmodernem Teloschwund mitunter drängend erfahrenen Fragen der Sinnsuche Bezug nehmen (vgl. z.B. Reichenbach 2001, S. 55).

Darüber hinaus ist die so gefasste Justierung von Bildung und Ereignis, in der letzteres allein einen (möglichen) Anlass für erstere liefert, nicht unwidersprochen geblieben: Indem die Ereignisse der Welt wie auch die je individuellen Krisenerfahrungen als Ausgangspunkt einer ‚bildenden‘ Auseinandersetzung dienen, durch die die Einzelnen Einsichten und neue Handlungsspielräume gewinnen, erscheint die mitunter beunruhigende Qualität des Ereignisses gleichzeitig auf eigentümliche Weise entschärft: „Die Negativität der Erfahrung, die Alterität des Anderen, die Widerfahrnis des Fremden werden zwar als Anlässe zur Selbsttransformation erkannt, aber eben nur als Anlässe. Ihr Eigengewicht, die von ihnen *ausgehende* Bewegung und die mit ihnen selbst verbundene entsubjektivierende Wirkung wird ihrer Radikalität beraubt und auf das Maß der Erschütterung reduziert, das dem Subjekt die aktive Bewältigung erlaubt und einen friedlichen und bruchlosen Übergang vom früheren Zustand zu einem neuen ermöglicht.“ (Wimmer 2007, S. 100; Hervorh. i.O.) Die mit Ereignissen einhergehende Entfremdung wird dann mit der

bildungstheoretischen Figur einer ‚Rückkehr aus der Entfremdung‘ verbunden, die jenen Bruch zwischen bisher für selbstverständlich Gehaltenem und erfahrener Desorientierung in der Aufhebungsfigur einer Horizonterweiterung schließt bzw. zugunsten der Unterstellung eines souveränen Subjekts verdeckt.

Demgegenüber ist in einer Reihe bildungstheoretischer Arbeiten ein Verständnis von bildender Erfahrung herausgearbeitet worden, in dem das Ereignis sich nicht in einem Anlass *zur* Bildung erschöpft, sondern die Negativität im Prozess bildender Erfahrung selbst betont wird.⁵ Anstelle einer Schließung des Erfahrungsprozesses, in der sich die Irritation in neue Selbstgewissheit überführen lässt, ist Bildung demnach gerade auf die Erfahrung zu beziehen, dass sich ‚etwas‘ am Ereignis – „aufgrund der irreduziblen Andersheit, der bestehen bleibenden Unzugänglichkeit des Fremden und der unaufhebbaren Unbestimmtheit“ – „gegen eine abschließende Identifizierung sperrt“ (Wimmer 2007, S. 101f.). Das Andere des Ereignisses (bzw. das Ereignis des Anderen) verliert damit die Funktion eines ‚bloßen‘ Anlasses und wird eher als Medium einer Bildungsbewegung begreiflich, in der gerade die wie immer prekäre Offenheit für die Grenzen eigener Verfügungsansprüche auf dem Spiel steht. Im Ereignis (der Bildung) wird das Subjekt dann vielmehr von den gewohnten Modi der Arbeit an sich selbst im Horizont scheinbar selbstverständlicher Normen – kurz: von seinen ‚leidenschaftlichen Verhaftungen‘ – losgerissen und in diesem Sinne ‚entsubjektiviert‘. Dabei ist die Eindeutigkeit einer passivischen Darstellung irreführend: Gemeint sind hier keine notwendig traumatisierenden Sinnzusammenbrüche, sondern die immer schon zwischen aktiver Erwartung und erlittener Verunsicherung, zwischen Offenheit und Unbegreiflichkeit in Bewegung geratenden Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse. In den Auseinandersetzungsprozessen mit solchen Erfahrungen sind wir „nicht lediglich passiv, aber auch nicht ausschließlich aktiv. Das Subjekt ‚vollbringt etwas, was sich an ihm vollzieht‘ [...]. Das Vollbringen unterscheidet sich wesentlich vom Hervorbringen, weil es sich ereignet, bevor jemand ein Subjekt der Initiative und etwas Objekt dieser Initiative ist.“ (Meyer-Drawe 2005, S. 31; darin zit. Benveniste) Die Figur eines Subjekts, das sich im Umgang mit und der Verarbeitung des Ereignisses als souverän zeigte oder an Souveränität gewänne, stellt sich vor diesem Hintergrund als ein Phantasma dar, das zwar die Inszenierungen (und Subjektivierungen) – z.B. in nachträglichen Erfahrungsberichten – anzuleiten vermag, damit das dezentrierende Moment bildender Erfahrungen aber gerade verdeckt.⁶

Von hier aus zeigt sich das Problem einer Reduktion des Ereignisses auf den Anlass von Bildungsprozessen nochmal in einer anderen Hinsicht: Wenn die Teilschritte transformatorischer Bildung so beschrieben werden, dass zunächst eine gesellschaftliche oder persönliche Situationsveränderung auftritt, die Irritationen auslöst, weil gewohnte Umgangs- und Lösungsformen nicht mehr greifen und dann entsprechende Veränderungen des Welt- und Selbstverhältnisses bedingen,

so ist diese Darstellung einzelner Momente immer schon aus einer Außenperspektive des Bildungsprozesses formuliert. Für die Individuen hingegen ist bedeutsam, dass sie sich in einem Zwischen vorfinden, in dem weder das Bisherige gilt oder funktioniert, noch klare Konsequenzen und Lösungen ersichtlich sind (vgl. Ben-ner 2005) – ein Zustand, der leiblich-emotional sicher nicht zwingend als ‚persönliche Krise‘ erfahren werden muss. Wie auch immer die Qualität der Erfahrung dieser ‚Negativität‘ zu differenzieren wäre: Die Identifikation des Anlasses, der Hintergründe und Auslöser für die entsprechenden Empfindungen und Irritationen ist jedenfalls selbst Teil eines *nur möglichen* Verhältnisses zu dieser Erfahrung. Die Bezeichnung des Anlasses von Bildungsprozessen fällt mit anderen Worten selbst in den Prozess der Auseinandersetzung.⁷ Dabei verwickeln sich diese Identifikationen notwendig in wirkmächtige Zuschreibungen und gängige Interpretationsweisen, in Weltbilder und Zugehörigkeitskonzepte, die ihrerseits durch das zunächst irritierende Ereignis selbst noch distanziert werden können müssten, wenn es sich um ‚bildende Erfahrungen‘ handeln soll. Indem diese Distanzierung mit den dominanten und habitualisierten Wahrnehmungsschemata bricht, ließe sich dies als ‚Ereignischarakter‘ von Bildung selbst begreifen.

Event-uell: Bildung und Kritik der Erlebnisgesellschaft

Im Hinblick auf den Ausgangspunkt, die Frage nach der Möglichkeit von Bildung in einer an Events und Erlebnissen orientierten Vergesellschaftung, könnte nun allerdings eingewandt werden, dass es sich bei der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Bildung und Ereignis weniger um eine Übersetzung als um einen Übersetzungsfehler handelt: Die Gleichsetzung von Events mit Ereignissen und der Qualität bildender Erfahrungen wäre dann als ideologischer Kurzschluss aufzufassen, durch den ausgeblendet wird, dass der Erfahrungsraum einer Bildung im Horizont der Negativität durch die Formiertheit des kalkulierten Events vorweg verschlossen wird.⁸ In diesem Sinne ließe sich auf die Problematisierung der Kulturindustrie bei Adorno zurückgreifen, die ja maßgeblich nicht Bildung, sondern Halbbildung befördert, wobei letztere gerade die Möglichkeit zur ersteren verstellt (vgl. Adorno 1959/1997, S. 111f.; Schäfer 2015). Demnach zählt zu den sozialisatorischen Effekten der Kulturindustrie eine Haltung des ‚Bescheidwissens‘ und der Gestus des ‚Besserwissen-Wollens‘ (vgl. ebd., S. 116). Die dafür nötigen Informationen und Erlebnisse verdanken sich eben keinen Identifikationsprozessen, in denen auch dasjenige bemerkt werden könnte, was in den Identifizierungen nicht aufgeht, sondern einem verdinglichenden Zugriff des ‚Sammelns‘. An die Stelle der „lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten“ (ebd., S. 103) sind dann Herrschaftsformen der Verfügung getreten.

Die bildende Erfahrung, die in der Argumentation Adornos zum Bezugspunkt der Kritik wird, erscheint vor diesem Hintergrund zugleich als unmöglich: als Rückgriff auf eine in Zeiten der Kulturindustrie nicht mehr mögliche Form des Selbst- und Weltverhältnisses (vgl. ebd., S. 121). Die von Adorno eingenommene kritische Perspektive wird somit zu einer – bewusst lancierten – Übertreibung (vgl. ebd., S. 101), die dazu provoziert, gegen die Unmöglichkeit anzudenken und sich den entlang von Konventionen und Funktionalismen normierten Erfahrungszugängen zur Wehr setzen. Man könnte also auf die Kritik an der zur Halbbildung verfallenen Bildung gerade mit der Konsequenz reagieren, dass es auf die Erkundung alternativer Erfahrungsmöglichkeiten ankommt, in denen es weniger um ein Mitreden-Können geht, als um Differenz Erfahrungen gegenüber dem zur ‚legitimen Kultur‘ zusammengeschrumpften Bildungskanon, dem gesellschaftlich Normalen. Ohne ein eindimensionales Ableitungsverhältnis suggerieren zu wollen, gehört zum historischen Kontext der Kritiken Adornos – zumindest für jenen von der *Theorie der Halbbildung* (1959) bis zur *Ästhetischen Theorie* (1970) – auch das Erstarken einer Kritikform, die sich im Rückblick als „Künstlerkritik“ bezeichnen lässt: Luc Boltanski und Eve Chiapello sehen darin eine – neben der an ökonomischen Formen der Ausbeutung und Ungleichheit ansetzenden Sozialkritik – zweite Quelle und Argumentationslinie der Kapitalismuskritik (vgl. Boltanski/Chiapello 2003). Zu deren zentralen Angriffspunkten zählt: die mit der fordistischen Erwerbsarbeit einhergehende Entfremdung als Vorenthalten von Identifikationsmöglichkeiten, die Begrenzung individueller Entfaltungsmöglichkeiten sowie die normierende Zurichtung der Erfahrungsräume entlang von gesellschaftlichen Standards und Normalbiographien. Folgt man der Einschätzung, dass insbesondere die Künstlerkritik in die Funktionsweise des postfordistischen Kapitalismus integriert wurde, jene insofern zu dessen Modernisierung beigetragen hat (vgl. Boltanski/Chiapello 2001), so wird man die Kulturindustrie, wie sie Adorno vor Augen hatte, nicht umstandslos mit ihren heutigen Formen gleichsetzen können. Dabei ist die Differenzierung wichtig, nicht um die Kritik für überflüssig zu erklären, sondern gerade im Gegenteil: um diese für Möglichkeiten ihrer Aktualisierung, ihres Neueinsatzes zu öffnen.

Soll sich also auf die Widersprüche und Ambivalenzen der gesellschaftlichen Ästhetisierung eingelassen werden, um Perspektiven auf und für Bildung und Kritik zu fokussieren, so ist entscheidend, wie man die Verstrickung der Künstlerkritik in die Prozesse einer „Ästhetisierung des Ökonomischen“ (Reckwitz 2014, S. 140) und deren gegenwärtige Machtformen verstehen kann. Deutlich scheint: Das Bild einer Enteignung der Kritik, der bloßen Verschiebung von emanzipatorischen Forderungen zu neuen Modi gesellschaftlicher Fremdbestimmung, greift zu kurz, sofern es weiterhin einem Modell repressiver Macht folgt und dabei die subjektiven ‚Anschlüsse‘ der Individuen außen vorlässt. Auch hier ist für eine

bildungstheoretische Perspektive danach zu fragen, was es für die Individuen heißt, sich am „Modell einer ästhetischen Existenz“ (ebd., S. 314) zu begreifen; ein Modell, das den Individuen eben nicht allein als normative Anforderungsstruktur gegenübersteht, sondern sich an ein historisch-kulturelles Begehren nach Erlebnissen, nach ‚Events‘ heftet.

Wenig weiterführend wären dabei bildungstheoretische Lesarten, die ‚Erfahrung‘ und ‚Erlebnis‘ nach dem Muster von ‚Kultur‘ und ‚bloßer Zivilisation‘ gegeneinander ausspielen⁹: Dass das Außergewöhnliche gewöhnlich, die Irritation zur Erwartung und das Anderssein zur Norm geworden ist, muss ja nicht heißen, dass es keine negativen Erfahrungen im Sinne von Dezentrierungen mehr gibt, sondern könnte auch bedeuten, dass diesen mit veränderten Erfahrungsstrukturen und Verarbeitungsformen begegnet wird. Ebenso unzureichend wäre es, gesellschaftliche Ästhetisierungsprozesse für einen subjektivistischen Verlust an Rationalität zu halten. Demgegenüber betont schon der von Schulze Anfang der 1990er Jahre gewählte Begriff der ‚Erlebnisrationalität‘, dass es sich bei den Vergesellschaftungsphänomenen des ‚innengeleiteten Individuums‘ keineswegs um irrationale Mechanismen handelt, sondern um einen spezifisch reflektierten Selbstbezug:

„Erlebnisrationalität ist die Systematisierung der Erlebnisorientierung. Das Subjekt wird sich selbst zum Objekt, indem es Situationen zu Erlebniszielen instrumentalisiert. Erlebnisrationalität ist der Versuch, durch Beeinflussung äußerer Bedingungen gewünschte subjektive Prozesse auszulösen. Der Mensch wird zum Manager seiner eigenen Subjektivität, zum Manipulator seines Innenlebens.“ (Schulze 2005, S. 40)

Die Orientierung am Erlebnis provoziert die Frage nach den Bedingungen bzw. dem Spielraum des Erlebens. Im ‚modernen Hedonismus‘ der Erlebnisgesellschaft „spielt nicht der Genuss eines bestimmten Gegenstandes die entscheidende Rolle, sondern die Wahrnehmung des eigenen Erlebens als Genießender.“ (Schäfer 2015, S. 123) Erst durch ‚Selbstbeobachtung‘, so Schulze im Hinblick auf die derart gesteigerte Reflexivität, lasse sich die eigene Einstellung als zentraler Faktor des Erlebens erkennen und verändern – und eben deshalb sei die Selbstbeobachtung eigener Wahrnehmungsweisen ein konstitutives Moment der Erlebnisrationalität (vgl. Schulze 2005, S. 46). Auf diese Weise erscheint die sich im Horizont des Erlebnisses konstituierende Subjektivität nicht nur als gestaltbare, sondern auch als gestaltungsbedürftige. Das ‚Management‘ des „Projekt(s) des schönen Lebens“ (ebd., S. 38) – der Umgang mit Ungewissheiten und Enttäuschungen (vgl. ebd., S. 60ff.) –, trifft entsprechend auf eine Vielzahl pädagogischer Angebote: Von ‚Glücksratgebern‘ bis zum Training von ‚Erlebniskompetenz‘¹⁰ wird der Willen zur Arbeit des Einzelnen an sich selbst ebenso vorausgesetzt wie motiviert. Überall scheint sich die Möglichkeit zu erlebnisrationalen Ausgestaltungen des Selbst zu ergeben, die „sich im Spannungsfeld von konsumindustriell

standardisierten Angeboten und einem freien, individualisierenden Spiel mit Bedeutungen [...] ereignen.“ (ebd., S. 123) Charakteristisch für diese „Identitätspolitik“ (ebd.) ist, dass sie sich auch noch zu den wechselnden Bedingungen und Bezugspunkten der eigenen Identitätskonstruktion in ein Verhältnis „ästhetischer Souveränität“ (Schäfer 2015, S. 110) zu setzen vermögen: Ob ein spezifischer Erlebniszusammenhang dem Individuum „noch Befriedigung sichert oder nicht, ist eine Frage seiner eigenen – und daher souveränen – Einschätzung.“ (ebd., S. 124) Dass dennoch die ‚Lebenskunst‘ zur Arbeit und das schöne Leben zur Pflicht werden kann, gehört zu den Ambivalenzen einer Selbstführungsform, in der ‚psychophysische Zustände‘ zum Kriterium und die eigene Subjektivität letztlich zur Zurechnungsadresse für die Qualität des Erlebens wird. Wie sehr sich diese Responsibilisierung des Individuums für das ‚schöne Leben‘ in den Horizont der neoliberalen Politiken der Eigenverantwortung und des aktivierenden Staates (vgl. Lessenich 2008) einpasst, mag Anfang der 1990er Jahre nicht absehbar gewesen sein. Rückblickend ist jedoch deutlich, dass das ‚Erlebnismotiv‘ nicht einfach zu einer Relativierung sozialer Ungleichheiten zugunsten einer Pluralisierung der ‚Erlebnisstile‘ geführt hat (vgl. Schulze 2005), sondern eher im Zusammenhang mit dem paradoxen Effekt einer Individualisierung von sozialer Ungleichheit gesehen werden muss: Das Projekt des ‚schönen Lebens‘ beinhaltet nun auch, selbst für die eigene Absicherung gegen Altersarmut verantwortlich zu sein – oder sich eben dagegen ‚zu entscheiden‘.

Ambivalent erscheint die erlebnisrationale Selbstführung in dem Sinne, dass dieser reflektierten Empfindsamkeit auch der Umschlag in neue (Selbst-)Zwänge nicht entgeht: Zur Erlebnisrationalität gehören auch die entsprechenden Formen der Selbstentlastung und die teilweise „Selbstentlassung aus der Pflicht zum schönen Leben“ (Schulze 2000, o. S.). Kritik ist dies noch nicht; eher eine Variante des Gleichen (vgl. Schäfer 2014). Aber es wäre zu fragen, inwiefern auch die Erlebnisrationalität „die Möglichkeit aller Rationalität (enthält): Das Selbstverständliche zu bezweifeln.“ (Heydorn 1972/2004, S. 61). Schließlich werden die gewohnten Schemata der Erfahrung unter dem Fokus der Erlebnisrationalität gerade selbst zum Gegenstand der Prüfung. Sofern die das Erleben formierenden Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata nur als individuelle begriffen werden, verbleibt das Verhältnis zum subjektiven Erleben in der ‚erlebniskompetenten‘ Selbstverfügungsphantasie. Sind Events jedoch notwendig Ausdrucksformen des Sozialen, in denen sich gerade auch die überindividuelle Seite der Wahrnehmung, die diskursive Eingebundenheit von Aufmerksamkeit und Interpretationen, zeigt und zum Gegenstand einer Auseinandersetzung bzw. zum Bezugspunkt einer Verschiebung werden kann, scheint diese Beschränkung keinesfalls zwingend. Entsprechend wären solche Analysen in Betracht zu ziehen, die mögliche Übergänge bzw. Zusammenhänge von Ästhetischem und Politischem zu beschreiben

vermögen.¹¹ Die Möglichkeit, dass die gewohnten und scheinbar naheliegenden Wahrnehmungsformen selbst als unzureichend – als bspw. ‚rassifizierend‘ – erfahrbar werden, vermag den Raum einer Subjektivierungsform anzuzeigen, in der sich zu den Normen der eigenen Erfahrung in ein Verhältnis gesetzt werden kann, weil die Normen der Erlebnisrationalität diese Reflexivität selbst in Gang setzen. Die Orientierung am Erlebnis wäre dann nicht als das Gegenteil einer Öffnung für das Andere bzw. den Anderen zu verstehen, *obwohl* diese Orientierung dazu tendiert, die Offenheit für das Unerwartete ‚erlebnisrational‘ zu schließen. Oder anders gesagt: Sofern die Grenzen der ästhetischen Souveränität im sozialen Prozess des Erlebens selbst erfahrbar werden, ereignet sich eventuell: Bildung.

Anmerkungen

- 1 Ein Gedanke, der sich z.B. schon in Marcuses Diagnose einer „repressiven Entsublimierung“ ausdrückt (Marcuse 1964/1994) und auch in Christoph Türckes Kritik wiederfindet, ist, dass neben die ökonomische nun eine „ästhetisch-neurologische“ Ausbeutung getreten sei (Türcke 2010, S. 315; vgl. 283f.).
- 2 Eine Fragestellung, die im vorliegenden Beitrag nicht zu beantworten gesucht, sondern als spezifischer Einsatz des Bildungsmotivs platziert wird.
- 3 Der Begriff des Ereignisses verdiente eine eigene Betrachtung und verweist auf eine Vielzahl an Valenzen und theoretischen Ausdeutungen, die hier nicht eingeholt werden können; vgl. für ästhetik- und medientheoretische Anschlüsse „Performativität und Ereignis“ (Fischer-Lichte 2003) sowie für eine Übersicht über die insbesondere in Frankreich vorangeschrittene philosophische Reflexion des Ereignisbegriffs Röllli (2004), in der vor allem sozialphilosophische, ethische und politische Dimensionen entfaltet werden.
- 4 In der Auseinandersetzung mit der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse sind eine Reihe von Kritikpunkten vorgebracht worden (vgl. z.B. – zudem passend zur Frage nach bildenden Unterhaltungsformen – Rieger-Ladich 2014), denen hier nicht weiter nachgegangen werden kann. Für die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Ereignis ist aber bedeutsam, inwiefern der insbesondere an narrativen Interviews orientierte Forschungszugang bildungstheoretischer Biografieforschung überhaupt ‚Ereignisse‘ in den Blick nehmen kann (vgl. Tervooren 2012) – oder ob die Narration selbst als ein u.U. bildendes Ereignis zu begreifen wäre (vgl. – mit anderem sozialtheoretischen bzw. methodologischen Fokus – Jergus 2014).
- 5 Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sei hierfür verwiesen auf: Thompson (2009), Schäfer (2005), Meyer-Drawe (1999).
- 6 Dass es sich bei ‚Dezentrierung‘ und ‚Entsubjektivierung‘ zugleich um Denkfiguren handelt, in der auf eigene Weise das Kritikmoment der Bildung artikuliert wird, nämlich als Distanzierung bzw. Unterbrechung hegemonialer und dominanter Selbstführungsformen, kann hier nicht eigens gezeigt werden (vgl. dazu Bünger 2013). Es ist an dieser Stelle allerdings wichtig, dass der Aspekt der Negativität nicht als Verlust des für das Bildungsmotiv konstitutiven Freiheitsmoments interpretiert wird, sondern

- vielmehr als Möglichkeitsraum, der ohne Rekurs auf die Gründung in einem autonomen Subjekt auskommt.
- 7 Die Bemühungen um Einordnung, die die Spuren des auch-anders-Möglichen behalten, ist demgegenüber der von der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse unterbelichtete Aspekt, sofern die Erfahrung allein als erzählte und somit erzählbare in den Blick kommt.
 - 8 Zugespielt aber exemplarisch findet sich diese Einschätzung in dem an Heidegger orientierten Text „Über das Fernbleiben des Ereignisses in der Kunst als Event“, der mit dem Satz schließt: „Zu behaupten, das »Ereignis« sei im »Event« anwesend, ist Blasphemie.“ (Kittsteiner 2003, S. 139).
 - 9 Gegen die in der Tradition des Bildungsdenkens nicht selten anzutreffende Opposition von echter und unechter Bildung sprach sich prominent bereits Max Horkheimer aus und riet: „Werden Sie mißtrauisch, wenn einer die Phänomene in Schafe und Böcke einteilen will.“ (Horkheimer 1952/1985, S. 414).
 - 10 In seiner Rezension von Schulzes ‚Erlebnisgesellschaft‘ sieht Fromme verschiedene erziehungswissenschaftlich relevante Reflexionsgewinne und pädagogische Anschlussmöglichkeiten, zu deren Bearbeitung der Begriff der „‚Erlebniskompetenz‘ [...] eine mögliche Richtung“ angeben könne (Fromme 1995, S. 150).
 - 11 Exemplarisch kann hier im Hinblick auf die politische Qualität der Wahrnehmung sowie der Überschreitung ihrer ‚impliziten Zensur‘ auf Judith Butler verwiesen werden (vgl. Butler 2010, sowie Büniger/Trautmann 2012).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften Bd.8, Soziologische Schriften I, Frankfurt/M.: 1997, S. 93-121.
- Benner, Dietrich: Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Ders. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Zs.f.Päd., Beiheft Nr. 49, Weinheim: 2005, S. 7-21.
- Boltanski, Luc / Eve Chiapello: Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz 2003.
- Boltanski, Luc / Eve Chiapello: Die Rolle der Kritik in der Dynamik des Kapitalismus und der normative Wandel. In: Berliner Journal der Soziologie, H. 4/ 2001, S. 459-477.
- Büniger, Carsten / Felix Trautmann: „Demokratie der Sinne“ – Judith Butlers Kritik der Gewalt als politische Bildung der Empfänglichkeit. In: Ricken, Norbert / Nicole Balzer (Hrsg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2012, S. 399-413.
- Büniger, Carsten: Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn 2013.
- Butler, Judith: Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen, Frankfurt/M. 2010.
- Crouch, Colin: Postdemokratie, Frankfurt/Main 2008.
- Fischer-Lichte, Erika (Hrsg.): Performativität und Ereignis. Tübingen 2003.
- Fromme, Johannes: Gerhard Schulze: Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. (Studienausgabe.) Frankfurt a. M./New York: Campus 1993. [Rezension] – In: Zs.f.Päd. 41 (1995) 1, S. 146-150.
- Gebhardt, Winfried / Ronald Hitzler / Michaela Pfadenhauer (Hrsg.): Events. Soziologie des Außergewöhnlichen. Opladen: 2000.

- Hahne, Peter: Schluss mit lustig! Das Ende der Spaßgesellschaft. Lahr/Schwarzwald: 2004.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: Ders.: Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften 1971-1974, Werke Bd. 4, Studienausgabe, hrsg. v. Heydorn, I./ Kappner, H./ Koneffke, G./ Weick, E., Wetzlar: 2004, S. 56-145.
- Horkheimer, Max (1952): Begriff der Bildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8, Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973, herausg. v. Gunzelin Schmid Noerr, Frankfurt/Main 1985, S. 409-419.
- Jergus, Kerstin: Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer poststrukturalistischen (Interview-)Forschung. In: Thompson, Christiane / Kerstin Jergus / Georg Breidenstein (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist 2014, S. 51-70.
- Kittsteiner, Heinz Dieter: Karl Marx in der Kehre Heideggers. Über das Fernbleiben des Ereignisses in der Kunst als Event. In: Müller-Schöll, Nikolaus (Hrsg.): Ereignis. Eine fundamentale Kategorie der Zeiterfahrung. Anspruch und Aporien. Bielefeld 2003, S. 104-142.
- Koller, Hans-Christoph: Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Lischewski, Andreas (Hrsg.), Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn 2016, S. 215-235.
- Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart 2012.
- Lessenich, Stephan: Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld 2008.
- Marchart, Oliver: Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Berlin 2013.
- Marcuse, Herbert (1964): Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. München 1994.
- Meyer-Drawe, Käte: Anfänge des Lernens. In: (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Zs.f.Päd., Beiheft Nr. 49, Weinheim: 2005, S. 24-37.
- Meyer-Drawe, Käte: Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. In: Zs.f.Päd. 45 (1999), S. 329-336.
- Reckwitz, Andreas: Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin 2014.
- Reichenbach, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne, Münster 2001.
- Rieger-Ladich, Markus: Walter White aka ‚Heisenberg‘. Eine bildungstheoretische Provokation. Vierteljahrss. f. wiss. Päd., 90 (2014), S. 17-32.
- Röll, Marc: Ereignis auf Französisch. Von Bergson bis Deleuze. München 2004.
- Schäfer, Alfred: Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim 2005.
- Schäfer, Alfred: Normalisierungen des Individuellen. Haltungen einer unkritischen Kritik. In: Bierbaum, Harald / Carsten Bünger / Ulla Klingovsky / Yvonne Kehren (Hrsg.): Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen, Opladen 2014, S. 273-289.
- Schäfer, Alfred: (HALB-)BILDUNGSRÄUME. Zwischen Kulturkritik und ‚modernem Hedonismus‘. In: Dammer, Karl-Heinz/ Vogel, Thomas/ Wehr, Helmut (Hrsg.): Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik. Wiesbaden 2015, S. 109-125.

- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Um den Anhang gekürzte und mit einem neuen Vorwort versehene 2. Auflage, Frankfurt a. M. 2005.
- Schulze, Gerhard: Was wird aus der Erlebnisgesellschaft?. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (B 12/2000); URL: <http://www.bpb.de/apuz/25682/was-wird-aus-der-erlebnis-gesellschaft> [abgerufen am 20.04.2015].
- Steffens, Gerd: „Weltereignisse“, Selbstverständigungsdiskurse und politische Bildung. Hat der 11. September Auswirkungen auf Konzepte von Demokratie und politischer Bildung?. In: Sack, Detlef / Gerd Steffens (Hrsg.): Gewalt statt Anerkennung? Aspekte des 11.9.2001 und seiner Folgen. Frankfurt/M. 2003, S. 243-259.
- Tervooren, Anja: Bildung und Lebensalter. Bildungsforschung und Bildungstheorie zwischen Prozess und Ereignis. In: Miethe, Ingrid / Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen 2012, S. 93-109.
- Thompson, Christiane: Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie, Paderborn 2009.
- Türcke, Christoph: Erregte Gesellschaft. Philosophie der Sensation. 2. durchgesehene Auflage, München 2010.
- Türcke, Christoph: Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur. München 2012.
- Wimmer, Michael: Bildung und Wahn. Konfigurationen von Wissen und Wahn in Bildungsprozessen. In: Pazzini, Karl-Josef / Marianne Schuller / Michael Wimmer (Hrsg.): Wahn – Wissen – Institution, Teil 2: Zum Problem einer Grenzziehung. Bielefeld 2007.

II Brot und Spiele – Zur Aktualität einer antiken Metapher

Panem et Circenses

Zusammenfassung: Das Schlagwort „Brot und Spiele“ geht auf eine Satire des römischen Dichters Juvenal zurück, in der er seinen Zeitgenossen vorwirft, dass sie nicht mehr wie in der Republik an der Gestaltung des Staates teilnahmen, sondern politische Mitwirkungsrechte gegen billige Vergütungen und mehr oder weniger großzügige Geschenke eingetauscht hätten.

Der Beitrag setzt sich mit der historischen Entwicklung von Gladiatoren- und Circusspielen im alten Rom auseinander und legt dar, dass sowohl die Spiele als auch die so genannte (kostenlose) Frumentation ihren Ursprung in republikanischer Zeit haben. Er zeichnet nach, wie die Cäsaren diese Praxis zur Herrschaftssicherung nutzten und den Bürgern statt der alten Volksversammlung nur noch die Willensbekundung in Circus, Theater und Amphitheater blieb.

Abstract: The catch phrase ‘bread and circuses’ dates back to Juvenal satire; a Roman poet. He used this phrase to taunt the citizens of his time, and point out their ignorance of civic duty and political participation during the Republic. Instead they deplored the expedient means of pacifying discontent through distraction and cheap amusement. This article deals with the historical development of gladiators and colosseum games in ancient Rome and will demonstrate that the games, as well as frumentation (free of charge) date back to the Roman republican era. It retraces how the caesars used these means to secure their power and domination as well as how Roman citizens, unlike the Tribal Assembly of the Roman Republic, were used as a mechanism via circus, theater and amphitheater of implementation.

Keywords: Römische Antike, Gladiatorenspiele, Circusspiele, Brot und Spiele, Ancient Rome, gladiators, circus games, bread and circuses

„Wer dem Volk anstrengungslosen Wohlstand verspricht, lädt zu spätrömischer Dekadenz ein.“ Diesen Satz schrieb der kürzlich verstorbene FDP-Politiker Guido Westerwelle im Februar 2010 in der „Welt“ angesichts der Debatte um die Höhe der Hartz IV-Bezüge und verursachte damit einige Aufregung. Der Satz spielt nicht nur mit abwertenden Klischees gegenüber Arbeitslosen, sondern spiegelt auch die häufige Vorstellung wider, der Durchschnittsrömer habe auf Staatskosten gut gelebt und dazu noch kostenlose (!) Unterhaltung in Arenen, Theatern und Amphitheatern erhalten.

Panem et Circenses (Brot und Spiele) ist das gängige Schlagwort dafür geworden, einer untätigen Masse gleichzeitig den Lebensunterhalt und – in Ermangelung sinnvoller Beschäftigung – die notwendige Zerstreuung zu garantieren. Der Dichter Iuvenal, bekannt für die beißende Kritik an den Zuständen seiner Zeit, hat in seiner 10. Satire dieses Schlagwort geprägt und seinen Landsleuten vorgeworfen, nur noch an Spielen (circenses) interessiert zu sein, statt sich wie die Vorfahren aktiv in die Politik einzumischen. (Iuvenal X, 81) Über Iuvenals Leben ist wenig bekannt. Angaben zum Geburtsjahr differieren zwischen den Jahren 50 und 60 n. Chr. (Tusculum Lexikon 1982, S. 426, Büchner 1968, S. 451) In der 10. Satire bezieht er sich auf ein Ereignis aus der Regierungszeit des Tiberius, als Seianus, ein Günstling und Liebling des Kaisers, der mit nahezu unbegrenzter Macht ausgestattet war, aufgrund eines kaiserlichen Briefes gestürzt und umgehend hingerichtet wurde. (Christ 1992, S. 198 f.) Angesichts dieses Vorgangs fragt der Dichter nach dem Verhalten der Plebs und gibt die folgende Antwort:

„[...] Die folget dem Glück, wie immer und hasst,
die da verdammt; dies Volk – wenn Nortia¹ wäre dem Tusker²
günstig gewesen und wenn dann getilgt des sorglosen Fürsten
Alter –, es hätte noch in dieser Stund dem Seiane gehuldigt
als Augustus. Es hat schon längst, seitdem wir die Stimmen
keinem verkaufen, die Sorgen verbannt; das einstens verliehen
Oberbefehl und die Ämter, Legionen und alles, es hält nun
still sich und hegt allein zwei Wünsche mit Bangen im Herzen:
Brot und Spiele. [...]

Iuvenals Vorwurf gilt einer Plebs, die opportunistisch geworden ist und sich in einer Zeit, in der um ihre Stimme nicht mehr geworben wird, von der politischen Mitwirkung verabschiedet und sich mit Brot und Spielen zufrieden gibt.

Die folgenden Ausführungen befassen sich mit der historischen Genese von „Brot und Spielen“ sowie mit der Frage, inwieweit die ausufernden Großveranstaltungen zur Entmündigung des Volkes beigetragen haben.

Der Fokus liegt dabei auf den Massenevents der Gladiatorenspiele (*munera gladiatoria*) und den Circusspielen (*ludi circenses*).

1. Spiele

1.1. Gladiatorenspiele (munera gladiatoria)

Zu den beeindruckenden Hinterlassenschaften der alten Römer in- und außerhalb Italiens gehören zweifellos die Amphitheater, die Zehntausenden von Zuschauern

Platz und die wohl beliebteste Art der Unterhaltung boten: Gladiatorenspiele (*munera gladiatoria*).

Wie die meisten öffentlichen Darbietungen im antiken Rom sind die *munera gladiatoria* religiösen Ursprungs. Wahrscheinlich wurden sie von den Etruskern übernommen, allerdings – wie Weber darlegt – auf dem Umweg über Campanien, wo die Etrusker zahlreiche Siedlungen gegründet hatten und sich schon in früher Zeit mit Capua eine bedeutende Stadt zur Hochburg der Gladiatorenausbildung entwickelte. Anlass für das Antreten kämpfender Paare waren zunächst Bestattungsfeiern für wichtige Personen. Möglicherweise gibt es eine Verbindung zu ehemaligen Menschenopfern. (Weber 1983, S. 23)

Als erste öffentliche Veranstaltung dieser Art gilt ein Kampf auf dem Forum Boarium im Jahr 264 v.Chr. Schon in republikanischer Zeit erfreuten sich Gladiatorenspiele wachsender Beliebtheit. Während 264 v.Chr. von drei Paaren die Rede ist, werden für 216 v.Chr. bereits 22 Paare genannt und 183 v.Chr. kämpften 60 Paare. (ebd., S. 23 f.)

Schließlich wurden die Gladiatorenkämpfe am Ende des 2. Jahrhunderts v.Chr. zum Instrument eines politischen Willens. Der Volkstribun C. Sempronius Gracchus demonstrierte seine Volksnähe, indem er dafür sorgte, dass jedermann Zugang zu einer entsprechenden Veranstaltung auf dem Forum Romanum hatte: Er ließ Tribünen, die für ausgesuchte Zuschauer reserviert waren, nachts wieder abreißen, sodass der Blick auf die Kämpfenden für alle frei war. (ebd., S. 25)

Zu dieser Zeit war die ursprüngliche Verknüpfung der Gladiatorenspiele mit Bestattungsfeiern zwar noch erkennbar, es dauerte aber nicht mehr lange, bis die *munera* als wirksames Propagandamittel entdeckt und ausgiebig genutzt wurden.

Seit 105 v.Chr. die Konsuln P. Rutilius Rufus und C. Manlius Gladiatorenspiele veranstaltet hatten, die ausdrücklich dazu dienen sollten, das Publikum militärisch zu schulen und mit dem Kriegseinsatz vertraut zu machen, traten immer mehr Magistrate als Veranstalter in Erscheinung.

Besonders ehrgeizige junge Politiker, die bereits die unteren Ränge der Ämterlaufbahn erreicht hatten, versuchten, sich durch prachtvolle Massenevents für die höheren Ämter ins Gespräch zu bringen. (ebd., S. 25 f.) Als prominentes Beispiel kann hier Caesar gelten, der als *Ädil*³ – mit tatkräftiger Unterstützung finanziell gut ausgestatteter Freunde – im Jahr 65 v.Chr. Spiele veranstaltete, bei denen 320 Fechterpaare gegeneinander antraten, und das, obwohl die Zahl der Kämpfer durch ein Luxusgesetz bereits eingeschränkt worden war. (König 2004, S. 160)

Dass die Kaiser die Beliebtheit der Gladiatorenspiele ausnutzten, um ihren eigenen Beliebtheitsgrad zu erhöhen, ist vor diesem Hintergrund nicht verwunderlich. Schon Caesar besaß in Capua eine eigene Gladiatorschule, die gewährleistete, dass ihm immer ca. 1000 Fechter zur Verfügung standen und er damit von privat betriebenen Gladiatorschulen unabhängig war. (Weber 1983, S. 29)

Diesem Vorbild folgten nun die Cäsaren, so dass kaiserliche Fechterschulen unter der Leitung spezieller Beamter (*procurator a muneribus*) entstanden, die immer mehrere tausend Kämpfer bereithielten. Dabei trieb der Druck, nicht hinter Vorfahren bzw. Vorgängern zurückzustehen, die Zahlen der Kämpfer ins nahezu Uermessliche. (ebd., S. 30 f.) Zu den menschlichen Kämpfern trat noch eine Vielzahl an oftmals exotischen Tieren, die in der Arena gejagt wurden und zur Abwechslung bei der Unterhaltung der Zuschauer dienten. (ebd., S. 48)

Nicht nur für den heutigen Geschmack besonders widerwärtig muten so genannte Zwischenspiele an, bei denen etwa abgeurteilte Verbrecher völlig ungeschützt gegeneinander oder gegen Tiere gehetzt wurden und so ein besonders blutiges Schauspiel boten. Voller Abscheu berichtet Seneca darüber in einem seiner *Lucilius-Briefe*.

„Zufällig bin ich in ein Mittagspausenprogramm geraten, ich erwartete Scherze, Witze und etwas Entspannung, durch die sich die Augen der Menschen vom menschlichen Blut erholen. Das Gegenteil ist der Fall: welchen Kampf auch immer es vorher gab, er war Barmherzigkeit; jetzt, nachdem die Possen aufgegeben worden sind, ist es reiner Menschenmord. Sie haben nichts, was sie schützt; sie sind mit dem ganzen Körper dem Schlag ausgesetzt und lassen niemals vergebens die Hand vorschnellen. Dies ziehen die meisten den ordentlichen Kämpferpaaren vor. Warum sollen sie es nicht vorziehen? Kein Helm, kein Schild wehrt das Schwert ab. Wozu Schutz? Wozu Fechtkunst? Das alles dient dem Aufschub des Todes.“ (Sen., *ep. mor.* I,7,3, Übers.: L. Salomon)

Die Veranstaltung von Gladiatorenspielen beschränkte sich dabei keineswegs auf Rom oder Italien, um dort die *plebs urbana* zu erfreuen, sondern war über das ganze Imperium verbreitet. (Weber 1983, S. 33 ff.)

Die Gladiatoren, die zur Belustigung des Publikums oft bis zum Tode kämpften, waren vor allem Kriegsgefangene, die an Gladiatorschulen verkauft wurden. Ihnen folgt die Gruppe der Sklaven, die ihrem Herrn aus irgendeinem Grund missfielen. (ebd., S. 38 f.)

Im Unterschied zu diesen Unfreien, die immerhin eine Ausbildung zum Gladiator durchliefen und sich dann in der Arena bewähren, sich sogar ein gewisses Ansehen erkämpfen konnten, gab es für eine dritte Gruppe keine Chance, dem Tod zu entkommen: Menschen, die „schwerer Verbrechen“ schuldig befunden worden waren, konnten zum Kampf mit dem Schwert gegen einen anderen Verurteilten (*ad gladium*) oder mit wilden Tieren (*ad bestias*) verurteilt werden. Prominentes Beispiel dieser Praxis sind die Christen, die – als Brandstifter oder Majestätsbeleidiger verurteilt – in den Verfolgungsperioden bei Tierhetzen den „Märtyrertod“ starben. Unzählige andere Menschen erlitten das gleiche Schicksal. (ebd., S. 40) Eine vierte Gruppe stellten schließlich die freiwilligen Kämpfer dar, denen es vor allem um Ruhm und Ehre ging. Denn auch wenn Gladiatoren gesellschaftlich wenig geachtet

waren, so übten sie doch eine hohe Faszination auf das Publikum und auch auf Frauen aus. Davon zeugen Graffiti, die in Pompeji entdeckt wurden, und auch der Umstand, dass in der Gladiatorenkaserne der verschütteten Stadt die Überreste einer wohl vornehmen Frau gefunden wurden, ist ein Hinweis auf die erotische Anziehungskraft der Gladiatoren. (Etienne 1991, S. 405)

Ein dramatisches Ereignis aus dem Jahr 59 v.Chr. zeigt, dass sich die Zuschauer stark für ihre Favoriten engagierten: Im Amphitheater von Pompeji kam es zu schweren Tumulten mit Verletzten und Toten, als sich die Rivalität zwischen den Städten Pompeji und Nuceria in den Reihen der Zuschauer entlud. Die Krawalle, führten dazu, dass der Veranstalter der Spiele in die Verbannung musste und in Pompeji 10 Jahre lang keine Spiele veranstaltet werden durften. (ebd., S. 109)

1.2. Circusspiele (ludi circenses)

Die munera gladiatoria waren wohl die größte Attraktion für das römische Publikum. Diese wurden aber nur an wenigen Tagen im Jahr veranstaltet. Wesentlich häufiger fanden Circusspiele statt. Neben Sportveranstaltungen und Tierhetzen ließen vor allem die Wagenrennen die Menschen in hellen Scharen in den Circus strömen. Schon die Größe des Circus Maximus mit 620 m Länge und Plätzen für bis zu 250 000 Zuschauer⁴ (Letzner 2009, S. 26 f.) ist Ausdruck der Bedeutung, die diese Veranstaltungen für die Römer hatten.

Auch die Circusspiele gehen vermutlich auf die Etrusker zurück; ihre Anfänge liegen wohl bereits in der Königszeit (Weber 1983, S. 68). Auch ihre Ursprünge sind religiös, und bestimmte religiös motivierte Rituale wurden auch noch beibehalten, als das „Vergnügen“ längst im Vordergrund stand. So bewegte sich bei der Eröffnung des Festtages eine Prozession vom Capitol zum Circus Maximus, angeführt allerdings nicht von einem Priester, sondern von dem für die Ausrichtung der Spiele verantwortlichen Beamten. Die genaue Beachtung der religiösen Vorschriften führte gelegentlich auch zu Missbrauch: bereits eine kleine Störung der Rituale konnte eine Wiederholung der Spiele notwendig machen. Dies war offenbar für die gut verdienenden Organisatoren so verlockend, dass sie absichtlich Formfehler einbauten und dadurch mehrfache Wiederholungen erreichten. Diese kostenintensive Praxis artete so aus, dass Kaiser Claudius schließlich die Zahl der Wiederholungen auf eine beschränkte. (ebd.)

Zunächst fanden die Circusspiele in unregelmäßigem Abstand statt, aber bereits seit dem 4. Jahrhundert v. Chr. waren die Ludi Magni als Ludi Romani fest installiert und auf vier Tage ausgedehnt. (15. bis 18. September). Ca. 150 Jahre später kam ein zweites Fest dieser Art dazu, die Ludi Plebei (15. bis 17. November). Bis zum 2. Jahrhundert v.Chr. wurden weitere Festtage eingeführt, die mit Spielen zu Ehren verschiedener Götter verbunden waren. Dennoch blieb die Zahl

der Festtage insgesamt überschaubar, selbst wenn hin und wieder aus besonderen Anlässen zusätzliche Spiele ausgerichtet wurden. (ebd., S. 80)

Erst im 1. vorchristlichen Jahrhundert begannen mächtige Politiker die Beliebtheit derartiger Massenevents für ihre Zwecke zu nutzen und sich mit der Veranstaltung immer prächtigerer und aufwändigerer Spiele beim Volk beliebt zu machen. (ebd.) Auch die Zahl der Rennen pro Tag stieg im Laufe der Zeit enorm an. (Letzner 2009 S. 59) Es ist leicht nachvollziehbar, dass ein solcher Aufwand gewaltige Kosten verursachte und die Frage nach demjenigen aufwirft, der das Geld aufbrachte.

In der Republik oblag die Ausrichtung staatlichen Beamten, den Ädilen, seit Augustus waren die Prätores⁵ verantwortlich. Ihnen stand ein Budget aus der Staatskasse zur Verfügung, das von anfangs 100 000 Sesterzen bereits in republikanischer Zeit auf 333 333,33 Sesterzen aufgestockt wurde. Da aber auch diese Summe für den üblichen Prunk nicht ausreichte, mussten die Spielegeber die Differenz aus der eigenen Tasche bezahlen. (Weber 1983, S. 78) Dies schränkte zwangsläufig den Kreis der Männer ein, die entsprechende Ämter zu übernehmen bereit waren. Nur ganz Reiche konnten sich auf Dauer solche Aufwendungen leisten oder Männer, die nicht davor zurückschreckten, hohe Schulden aufzuhäufen. Auch hier lässt sich als Beispiel wieder Caesar anführen, der aufgrund seiner Freigebigkeit bei den Volksmassen äußerst beliebt war, seinen Schuldenberg dann aber nur durch die gnadenlose Ausbeutung seiner spanischen Provinz abtragen konnte. (ebd., S. 72 f.) Ganz neu war diese Praxis nicht; schon der Vater der Gracchen⁶ hatte 182 v. Chr. als Ädil Bundesgenossen und Provinziale zur Finanzierung „seiner“ Spiele herangezogen. (Linke 2005, S. 18)

In der Kaiserzeit wurden die staatlichen Zuschüsse für die Spiele weiter erhöht, dennoch war die Übernahme des Prätorenamtes mit einem ökonomischen Risiko verbunden. Als schließlich die Zahl der Kandidaten stark zurückging, griff der Kaiser zu Zwangsmaßnahmen. Konstantin berief entsprechend vermögende Männer zu Prätores, um die Finanzierung der Spiele zu gewährleisten. (Weber 1983, S. 76 f., Letzner 2009, S. 119) Dies zeigt wohl, wie wichtig dem Herrscher die Veranstaltung der Spiele war.

Aus der Organisation der aufwändigen Circusspiele entwickelte sich ein eigener Wirtschaftszweig. Es bildeten sich vier Renngesellschaften, die gewinnorientiert arbeiteten. Weber vergleicht sie mit heutigen Aktiengesellschaften, da man Anteile als profitable Geldanlage erwerben konnte. (ebd., S. 77) Die Renngesellschaften traten unter verschiedenen Farben auf (grün, blau, weiß und rot), denen sich auch die Anhänger des Rennsports zuordneten. Wie Letzner betont, handelt es sich bei den *factiones* jedoch nicht um Fanclubs, sondern um Wirtschaftsbetriebe, die dem Spielegeber für einen möglichst hohen Preis die organisatorische

Arbeit abnehmen. (Letzner 2009, S. 87) Sie waren damit auch bedeutende Arbeitgeber, die Vertreter vieler verschiedener Berufe beschäftigten: neben den Wagenlenkern auch ihre Ausbilder, medizinisches Personal für Mensch und Tier sowie zahlreiche Handwerker, die unter einem Direktor (*dominus factionis*) für einen ordentlichen Ablauf der Veranstaltungen sorgten. (ebd., S. 91 f.)

Die vier genannten Gesellschaften, die im Laufe der Zeit noch jeweils zu zweien kooperierten (ebd., S. 88), hatten in ihrem Tätigkeitsbereich eine dominierende Stellung. Sie konnten skrupellos Preise diktieren, so dass die verantwortlichen Prätores noch stärker finanziell belastet wurden, zumal der Kaiser, der ja zusätzlich zu den offiziellen Spielen auch noch seine eigenen aus privaten Mitteln veranstaltete, den geplagten Beamten höchst selten zu Hilfe kam. Weber und Letzner berichten übereinstimmend vom Prätor Aulus Didius Gallus Fabricius Veiento, der sich weigerte, die geforderten Summen zu akzeptieren, weil er sie für überhöht hielt. Auch als die *factiones* bei ihrer Forderung blieben, gab er nicht nach, sondern ließ statt der Pferde Hunde abrichten. Schließlich übernahm Nero die Kosten, so dass das Rennen wie gewohnt stattfinden konnte. Ideelle Motive können den *factiones* also kaum unterstellt werden. (Weber 1983, S. 78, Letzner 2009, S. 88)

Aus der Kaiserzeit sind 229 Wagenlenker namentlich bekannt, hauptsächlich aus Grabinschriften. (Letzner 2009, S. 81)

Die meisten von ihnen waren Sklaven oder Freigelassene, wenige stammten aus anderen sozialen Schichten. Zwar waren die Rennfahrer deutlich besser angesehen als die Gladiatoren, insgesamt aber hielt sich ihre Reputation in Grenzen. Erfolgreiche Wagenlenker allerdings konnten zu Spitzenverdienern werden, und sie waren vor allem beim Publikum äußerst beliebt. Sklaven, die sich die Gunst der Zuschauer erworben hatten, machten sich mit einigem Recht Hoffnung auf die Freiheit.

Letzner sieht einen Grund für die hauptsächliche Beschäftigung von Sklaven darin, dass Sklaven im Unterschied zu freien Männern ihre *factio* nicht direkt nach der Ausbildung verlassen konnten. Sie mussten bleiben, bis die nicht gerade niedrigen Ausbildungskosten durch Gewinne wieder eingefahren waren. (ebd., S. 82)

Wie leicht nachzuvollziehen ist, war der Beruf eines Wagenlenkers nicht nur sehr anspruchsvoll, was Geschicklichkeit angeht, sondern auch extrem gefährlich. Die wenigsten erreichten ein Alter, in dem sie ein eventuell gewonnenes Vermögen auch wirklich hätten genießen können.

Die Rennbegeisterung war im Römischen Reich allgemein verbreitet. Nicht nur in Rom zogen die Massen in den Circus, sondern auch in den Provinzen; darüber hinaus war es nicht nur der Circus Maximus, in dem die beliebten Spiele stattfanden, sondern es existierten noch zahlreiche andere Anlagen dieser Art, die zwar

kleiner waren, aber gleichwohl ihrem Publikum aufwändige Unterhaltung boten. (Thuillier 1999, S. 187)

Die Zuschauer positionierten sich für die verschiedenen Farben der Renngesellschaften (Plinius, ep. IX,6), Wetten wurden abgeschlossen, und an Renntagen waren die Ereignisse im Circus Tagesgespräch. In dem bereits erwähnten Brief berichtet Plinius d.J. von einem ruhigen Tag, an dem er ungestört arbeiten konnte, da alle Welt im Circus war. (ebd.)

Da der Besuch kostenlos war, hatte jeder die Möglichkeit, an Wagenrennen und anderen Darbietungen teilzunehmen. Dies gilt nicht nur für Müßiggänger, sondern auch für „den Durchschnittsrömer“, der um die fünf Stunden täglich zu arbeiten hatte. Alle sozialen Schichten gehörten zum Publikum des Circus. (Letzner 2009, S. 93)

Nummerierte Plätze gab es im Zirkus nicht, so dass das Gedränge vor den Eingängen schon lange vor Beginn der Veranstaltung groß war. (ebd.)

Auch eine Geschlechtertrennung konnte nie durchgesetzt werden, im Gegensatz zu Theater oder Amphitheater. (ebd., S. 93 f.) Ovid nennt in seiner „Liebeskunst“ (ars amatoria) ausdrücklich den Circus als einen geeigneten Ort, sich einer Frau zu nähern und sie womöglich zu gewinnen. (Ovid I, 135 ff.)

2. Brot

Schon in der Republik bestand die Notwendigkeit, staatlicherseits in die Getreideversorgung einzugreifen. Eine Stadt wie Rom mit ständig wachsender Bevölkerung war nicht einfach zu ernähren, und aufgrund der unterschiedlichen Versorgungslage kam es zu beträchtlichen Preisschwankungen, möglicherweise noch verstärkt durch Spekulationen. (Weber, S. 254 ff.) Besonders litt darunter die arme städtische Bevölkerung, die durch vom Land vertriebene Bauern noch verstärkt wurde. In dieser Situation brachte der Volkstribun Gaius Gracchus als erster ein Gesetz ein, das die Versorgung mit Getreide zu stabilen Preisen sichern sollte. (Linke 2005, S. 53 f.) Es ging also zunächst nur um den Anspruch auf Getreide zu erschwinglichen Preisen für alle.

Im ersten Jahrhundert v. Chr., das geprägt war von inneren Konflikten bis hin zu Bürgerkriegen, geriet auch das Recht der Frumentation in den Fokus der Auseinandersetzungen zwischen Optimaten und Popularen⁷. Während die Optimaten an Restriktionen bei der Getreideverteilung interessiert waren, gelang es dem Volkstribunen Clodius mit einer Gesetzesinitiative nicht nur, die Bezahlung für das fragliche Getreide abzuschaffen, sondern die Zahl der Empfangsberechtigten noch zu erhöhen. Offenbar schwankte die Zahl dieser Berechtigten besonders im 1. Jahrhundert v. Chr., während sie nach erneuter Zählung von Augustus

auf ca. 200 000 festgelegt wurde. (Weber 1983, S. 261) Diese Zahl blieb auch in den folgenden Jahrhunderten in etwa konstant. Ergänzt wurden die Getreideverteilungen (*frumentationes*) in der Kaiserzeit durch Geschenke von Lebensmitteln und Geld (*congiaria*). Auch diese Praxis ist jedoch keine Erfindung der Kaiser, sondern kam bereits in republikanischer Zeit zur Anwendung, wenn ehrgeizige Politiker ihre Beliebtheit erhöhen wollten. Weber verweist auf Scipio Africanus, den späteren Sieger über Hannibal, der bereits 213 v.Chr. seine Mitbürger mit Spenden von Öl und Naturalien beglückte. (ebd., S. 266) Und Caesar beschenkte 46 v.Chr. die Römer in bisher nicht gekanntem Ausmaß. Die Cäsaren übernahmen diese Praxis aus der Republik, bauten sie aus und verteilten *congiaria* hauptsächlich als Geldgeschenke zu verschiedenen Anlässen, um ihre eigene Popularität zu steigern. (ebd. S. 271)

Aber diese Geschenke waren unregelmäßig, sie wurden nach Gutdünken des jeweiligen Herrschers gewährt oder auch nicht, und sie waren keinesfalls geeignet, den Lebensunterhalt zu bestreiten, schon gar nicht den ganzer Familien. Auch die oben dargelegten Getreideverteilungen taugten nicht dazu, ein Leben ohne Arbeit bzw. andere Einkommensquellen zu führen. (Christ 1992, S. 381)

3. Politische Entmündigung

Ein Blick auf die Struktur der republikanischen Institutionen zeigt, dass die römischen Bürger in ihren Volksversammlungen weitreichende Rechte hatten wie die Entscheidung über Krieg und Frieden, Wahl der Beamten und Zustimmung bzw. Ablehnung von Gesetzen. (Dreyer 2006, S. 17) Allerdings konnten sie nicht selbst initiativ werden, alle Vorlagen kamen von den verschiedenen Beamten und auch die Kandidaten für die Ämter wurden zuvor überprüft und anerkannt. (Christ 1992, S. 20) Im Wesentlichen lag die Macht bei der römischen Aristokratie. Darüber hinaus waren zahlreiche Wahlbürger einem Patron verpflichtet, der seiner Klientel mit Unterstützungsmaßnahmen und Geschenken die Stimmen „abkaufte“. Auch darauf spielt der Dichter in den zitierten Versen an. Die Mitwirkungsrechte der stadtrömischen plebs muten aus heutiger Sicht eher eingeschränkt an; dennoch führte die Kompetenz der Volksversammlungen dazu, dass Probleme in der Öffentlichkeit diskutiert wurden und dass die Angehörigen der Aristokratie immer wieder überzeugen mussten, bevor sie gewählt wurden. Auch das Gefühl der Zugehörigkeit zur *res publica* wurde dadurch gestärkt. (ebd.)

In der Kaiserzeit ging es nicht mehr darum, hohe Magistrate zu bestimmen. Die großen Linien der Politik bestimmten der Kaiser und seine Beamten. Aber unterhalb dieser Ebene konnten die Bürger sich durchaus äußern. Dazu boten die massenhaften Zusammenkünfte in Circus oder Amphitheater eine Möglichkeit:

die Publikumsdemonstration. Wann immer Unmut über Maßnahmen, Zustände oder auch Personen entstand, konnte die Masse der Zuschauer Forderungen lautstark und machtvoll vortragen, und sie konnte dabei häufig den (anwesenden) Kaiser und seine Würdenträger direkt erreichen. Diese Art der Willensbekundung war für den Kaiser vergleichsweise ungefährlich und als Ventil für angestauten Unwillen sehr brauchbar. (Weber 1983, S. 276) Dennoch können diese Manifestationen als „Gradmesser der öffentlichen Meinung“ gewertet werden, „die bis in die Zeit Caesars primär in den Volksversammlungen artikuliert worden war“. (Christ 1992, S. 382) Thuillier weist darauf hin, dass Meinungsbekundungen im Theater ebenfalls bereits in der Republik üblich waren und von den Magistraten aufmerksam verfolgt wurden. (Thuillier 1999, S. 176)

Die Zusammenkünfte bei den vom Kaiser oder im Auftrag des Kaisers veranstalteten Spielen boten nun jedoch die einzige Plattform, Forderungen vorzutragen und damit gegebenenfalls Erfolg zu haben. Damit wurden in der Kaiserzeit „Brot und Spiele“, die Gestaltung aufwändiger Spiele nach dem Publikumsgeschmack verbunden mit Getreideverteilung und Geldgeschenken sowie einer beschränkten Form von politischer Öffentlichkeit zum Machtinstrument, das den Prinzipat als politisches System stabilisierte, indem es eine Einheit zwischen politischer Ordnung und (Volks)massen stiftete. Christ wertet diese Möglichkeit der politischen Beteiligung als Rettung des plebiszitären Prinzips in eine autokratische Ordnung (Christ 1992, S. 381) und beruft sich dabei auf einen Gedanken Goethes im Amphitheater von Verona:

„Denn eigentlich ist so ein Amphitheater recht gemacht, dem Volk mit sich selbst zu imponieren... da es sonst nur gewohnt, sich durcheinander laufen zu sehen, sich in einem Gewühle ohne Ordnung und sonderliche Zucht zu finden, so sieht das vielköpfige, vielsinnige, schwankende, hin und her irrende Tier sich zu einem Körper vereinigt, zu einer Einheit bestimmt, in eine Masse verbunden und befestigt, als eine Gestalt, von einem Geiste belebt. Die Simplizität des Oval ist jedem Auge auf die angenehmste Weise fühlbar, und jeder Kopf dient zum Maße, wie ungeheuer das Ganze sei.“ (Goethe 2000, S. 40.)

Goethes Bild eines „vielköpfigen, hin und her irrenden Tieres“, das sich in der „Simplizität des Ovals“ anlässlich eines blutigen Spektakels „zu einem Körper vereinigt“ und als ungeheures Ganzes gewahr wird, lässt das bedrohliche Potential ahnen, das die Verbindung von plebiszitärem Prinzip und autokratischer Ordnung birgt.

Anmerkungen

- 1 Nortia ist eine etruskische Göttin.
- 2 Tusker: gemeint ist hier Seianus, der aus Etrurien stammte.
- 3 Das Amt des Ädils steht am unteren Ende der römischen Ämterlaufbahn. Gewählt wurden immer 4 Ädile, die für die innere Sicherheit, die Infrastruktur, Wasserversorgung und eben auch für die Spiele verantwortlich waren.
- 4 Thuillier spricht von 150 000, S. 60, Weber von ca. 300 000 in späterer Zeit, S. 93.
- 5 Das Amt des Prätors steht in der Ämterlaufbahn direkt vor dem Konsulat.
- 6 Die Brüder Tiberius und Gaius Gracchus traten nach den Punischen Kriegen vor allem als Sozialreformer für die landlos gewordenen Bauern ein. Beide bezahlten ihr Engagement mit dem Leben.
- 7 Als Optimaten und Popularen werden die gegnerischen Parteien im 1. Jahrhundert v. Chr. bezeichnet. Während die Optimaten die besonders im Senat vertretene Aristokratie vertraten, gaben sich die Popularen bewusst volkstümlich und bemühten sich um die Gunst des Volkes.

Literaturverzeichnis

- Juvenal, Satire 10. In: Krenkel, Werner (Hrsg.), Römische Satiren. Darmstadt 1983, S. 433-445.
- Plinius, epistulae IX,6
- Seneca, epistulae morales I,7
- Ovid, ars amatoria, I
- Buchwald, Wolfgang/Armin Hohlweg/Otto Prinz: Tusculum Lexikon griechischer und lateinischer Autoren des Altertums und des Mittelalters. München 1963.
- Büchner, Karl: Römische Literaturgeschichte. Ihre Grundzüge in interpretierender Darstellung. Stuttgart 1968.
- Christ, Karl: Geschichte der römischen Kaiserzeit von Augustus bis Konstantin. München 1992.
- Dreyer, Boris: Die Innenpolitik der römischen Republik 264-133 v.Chr. Darmstadt 2006.
- Etienne, Robert: Pompeji. Das Leben in einer antiken Stadt. Stuttgart 1991.
- Goethe, Johann Wolfgang, Italienische Reise. In: Goethe, Werke. Hamburger Ausgabe Bd. XI, München 2000.
- König, Ingemar: Vita Romana. Vom täglichen Leben im alten Rom. Darmstadt 2004.
- Letzner, Wolfram: Der römische Circus. Massenunterhaltung im römischen Reich. Mainz 2009.
- Linke, Bernhard: Die römische Republik von den Gracchen bis Sulla. Darmstadt 2005.
- Thuillier, Jean-Paul: Sport im antiken Rom. Darmstadt 1999.
- Weber, Carl Wilhelm: Panem et Circenses. Massenunterhaltung als Politik im alten Rom. Düsseldorf und Wien 1983.

Spiele ohne Brot? Vier Schlaglichter auf die (De)Artikulation der sozialen Frage in der bürgerlichen Gesellschaft

Zusammenfassung: Der römische Satiriker Juvenal bezeichnete mit seiner Wendung „Brot und Spiele“ eine Herrschaftstechnik der politischen Passivierung der Massen durch Bestechung und Zerstreuung. Der vorliegende Beitrag rekonstruiert schlaglichtartig die wendungsreiche Geschichte dieses Motivs im Kontext bürgerlicher Gesellschaft seit der Französischen Revolution. Dabei zeichnet er nach, wie die Forderung nach „Brot und Spielen“ – verstanden als Kampf um materielle Sicherheit und die Zeit für Vergnügungen – im Kapitalismus auch subversive Potentiale entfalten konnte.

Abstract: It was Rome's writer Juvenal who by using his famous line "panem et circenses" described the technique of dominating the masses with the help of bribery and dispersal. This article aims to reconstruct spot-on the ambivalent history of this motif in the "bürgerliche Gesellschaft" since the French Revolution. It depicts how the demand for "bread and games" – understood as the struggle for material security and leisure time – was even able to evolve a subversive potential in capitalism.

Keywords: Brot und Spiele, Kapitalismus, bürgerliche Gesellschaft, Arbeiterbewegung

Brot, Spiele und bürgerliche Revolution

Die auf den römischen Satiriker Juvenal zurückgehende Klage, *panem et circenses*, die Lust auf Brot und Spiele, ersetzen zunehmend politische Beteiligung und bürgerliche Tugend, gehört zum klassischen Bestand geflügelter Worte, mit denen Verfall verbunden wird. Die historischen Hintergründe der juvenalschen Diagnose, der Zusammenhang von Klientilismus und Ventilfunktion, nehmen sich schon im alten Rom komplexer aus als in den gängigen Klischees von antiker Dekadenz¹. Doch erst in der Moderne enthüllt die Rede von „Brot und Spielen“ ihre ganze Ambivalenz. Im Kontext der bürgerlichen Gesellschaft ist die Verwendung der satirischen Formel (bzw. analoger Formulierungen) von einem permanenten

Umschlagen politischer Semantiken geprägt: Revolutionäre und reaktionäre Implikationen wechseln einander ab oder gehen ineinander über. Die Anfänge dieses politisch-semantischen Wechselspiels lassen sich bereits dort rekonstruieren, wo die bürgerliche Gesellschaft ihren politischen Durchbruch erlebte: in der Französischen Revolution. Die Warnung vor einem Rückfall in die römische Kaiserzeit fügte sich hier passgenau in das metaphorische Selbstbild einer bürgerlichen Revolution, die auf Leinwänden und Theaterbühnen ihre Tugenden im tyrannenmordenden Brutus inkarnierte². Die historische römische Republik war weitgehend oligarchisch strukturiert. Doch ihr Mythos im 18. Jahrhundert zeichnete sie in anderem Licht: „So war für Robespierre das antike Rom eine mit Jetztzeit geladene Vergangenheit, die er aus dem Kontinuum der Geschichte herausprenkte. Die französische Revolution verstand sich als ein wiedergekehrtes Rom.“ (Benjamin 1991b, S. 701) Für die Bedeutung des juvenalschen Arguments in diesem Kontext sind insbesondere zwei Passagen aus Jean Paul Marats Pamphlet „Die Ketten der Sklaverei“ aufschlussreich: „Das Heraufziehen des Despotismus ist manchmal sogar recht lustig. Da gibt es Spiele, Feste, Tänze und Lieder. Das Volk bemerkt nicht das Übel, das sich vorbereitet und gibt sich seinen Zerstreuungen hin.“ (Marat 1975, S. 37) – „Ein weiteres Mittel zur Unterwerfung des Volkes ist es, seine Neigungen nicht mehr zu kontrollieren. Um die Freiheit sorgt es sich nicht mehr, um die öffentlichen Angelegenheiten genau so wenig. Nur noch Bedürfnis und Vergnügen zählen. [...] Willig präsentiert das Volk sein Haupt für das Joch und erwartet geduldig seinen Lohn. Geruht dann der Fürst, sein Volk zu feiern, dann geht dieses so weit, seinen Tyrannen auch noch zu segnen. Die Griechen nannten Kyros ihren Vater und die Römer ergingen sich in Lobpreisungen für ihre Kaiser.“ (Marat 1975, S. 56) „Bedürfnis“ und „Vergnügen“ wirken hier (sicher nicht zufällig) wie eine Übersetzung von „*panem et circenses*“. Die Antwort, die Marat impliziert, wenn er als Herrschaftsmittel den Verzicht herausstellt, die „Neigungen“ des Volks zu kontrollieren, entspricht ganz dem jakobinischen Erziehungsprogramm zur Bürgertugend, dessen Aporien insbesondere dort greifbar werden, wo Robespierre – auf dem Höhepunkt der *terreur* – zu einer neuen revolutionären Theologie Zuflucht nimmt: „Großmütiges Volk, willst du über all deine Feinde triumphieren, dann übe Gerechtigkeit und diene der Gottheit mit dem einzigen ihrer würdigen Kult. Volk, überlassen wir uns heute unter ihrem Zeichen dem Taumel eines reinen Freudentages; morgen werden wir wieder gegen die Laster und die Tyrannen kämpfen: So werden wir der Welt das Beispiel republikanischer Tugenden geben, und auch das will heißen, daß wir die Gottheit ehren.“ (Robespierre 1982, S. 613)³

Im Lob des höchsten Wesens offenbarte sich nicht nur die Hilflosigkeit eines „idealistischen“ Emanzipationsprogramms, das – wie später ein bei bloßer Ideologiekritik verharrender Materialismus – vergessen hatte, „daß der Erzieher selbst

erzogen werden muß“ (Marx 1956ff, S. 5-6). Das asketische Tugendideal verfehlte vielmehr die sich in den folgenden Jahrzehnten zuspitzende *soziale Frage*. Zwar vollzog es einen konsequenten Bruch mit den hergebrachten politischen Formen des Ancien Regime, zugleich blieben seine ökonomischen Konnotationen jedoch anschlussfähig an jenes calvinistische Konzept des Gewerbefleißes, das gerade die Akkumulationsdynamik der sich etablierenden kapitalistischen Produktionsweise als Ausweis von Gottgefälligkeit gegen die Lebensweise des dekadent-hedonistischen Adels in Stellung brachte und bürgerlichen Reichtum als Lohn für *asketische* Moral in Aussicht stellte (Weber 2006). Der Aufstieg des Kapitalismus ging einher mit einer beispiellosen Kontrolle der „Neigungen“, nicht zuletzt durch den Ausgriff auf die Zeit der doppeltfreien Lohnarbeiter. Gewerbefleiß und Bürgertugend wurden zynische Floskeln, den neuen Herrschaftsverhältnissen dienstbar als Ornament. Die frühe bürgerliche Gesellschaft erwies sich nicht nur als unfähig die Brotfrage zu lösen, sie schickte sich an, ihren Arbeitskräften auch „Spiele“ zu verwehren: *wörtlich* jenen Kindern, die in Bergwerken und Fabriken für ein kurzes Leben schufteten, *im übertragenen Sinn* auch den Erwachsenen, denen in den Jahren zwischen 1830 und 1860 eine durchschnittliche tägliche Arbeitszeit von 14 bis 16 Stunden (Kuczynski 1981 Bd. 3, S. 138) – anders als den freien Arbeitern der Antike⁴ – keine Zeit für andere Beschäftigungen mehr ließ. Die Metapher von „Brot und Spielen“, derzufolge „das Volk“ durch Vergütungen und Bestechung *politisch* passiviert wird, konnte in der Realität der industriellen Produktion nicht greifen. Der Ausgriff auf die Zeit leistete vielmehr zugleich politische Stillstellung und den Raub an Muße jeder Art zugleich. Bedeutsamer noch als Lohnkämpfe und der Kampf um das allgemeine Wahlrecht wurde daher in der Arbeiterbewegung des 19. Jahrhunderts der weltweite Kampf um eine Verkürzung der Arbeitszeit: zunächst um den Zehn-, schließlich den Achtstundentag: „Es wächst hienieden Brot genug / Für alle Menschenkinder / Auch Rosen und Myrten, Schönheit und Lust / Und Zuckererbsen nicht minder. // Ja, Zuckererbsen für jedermann, / Sobald die Schoten platzen! / Den Himmel überlassen wir / Den Engeln und den Spatzen.“ (Heine 1997, S. 578) Heinrich Heines revolutionäres Programm aus dem Wintermärchen könnte in seinem materialistisch-hedonistischen Anspruch beinahe als Manifest für den Kampf um „Brot und Spiele“ gelesen werden, um schmackhaftes Brot (nebst Zuckererbsen) freilich und um „Spiele“, die nicht gewährt werden, sondern, die es aktiv zu gestalten gilt. In der zentralen Bedeutung, die der Frage der Arbeitszeit in den Kämpfen der Arbeiterbewegung zukam, liegt begründet, dass gerade die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wie Pilze aus dem Boden schießenden selbstorganisierten Kultur-, Bildungs- und Sportvereinigungen der Arbeiterschaft zu wichtigen Katalysatoren des Klassenbewusstseins werden konnten. Diese „Spiele“ stärkten nicht nur die Organisationsmacht im Kampf um „Brot“, sondern wiesen zugleich einen

Weg in die politische Aktivität. Sie wurden zu Schulen proletarischen Selbstbewusstseins.

Dass sich die kapitalistische Produktionsweise vor allen vorhergehenden Produktionsweisen durch eine zuvor unbekannte Dynamik und Anpassungsfähigkeit auszeichnet und dazu tendiert, sich selbst unentwegt zu revolutionieren (Marx und Engels 1956ff, S. 465) wurde seit dem „Kommunistischen Manifest“ immer wieder herausgearbeitet: „Die Rente wurde auf ruhigem Boden gewonnen, der Boden des Profits ist vulkanisch.“ (Sternberg 1932, S. 3) Dieser unruhige Grund zeichnet verantwortlich für all jene Phänomene der „Ungleichzeitigkeit“ (Bloch), die sowohl die politisch-ideologischen Formen der bürgerlichen Gesellschaft als auch die materiellen Verhältnisse, durch die sie Plausibilität erhalten, bestimmt. Bei diesem permanenten Umwälzungsprozess beeindruckt nicht zuletzt die Fähigkeit des Kapitalismus, sich gerade durch die Absorption kapitalismuskritischer Forderungen und Bewegungen zu erneuern (Boltanski und Chiapello 2003). Die französischen Soziologen Boltanski und Chiapello rekurrieren in ihrer Argumentation auf Max Webers These des Zusammenhangs zwischen Protestantischer Ethik und dem, was er als „Geist des Kapitalismus“ fasst, und zeichnen nach, wie proteusartig sich dieser „Geist“ zu verwandeln vermag. Gerade das zwanzigste Jahrhundert wurde zum Schauplatz mehrfacher Metamorphosen sowohl der ökonomischen „Basis“ als auch des ideologischen und politischen „Überbaus“.

*Komfort, Sport und imperialistischer Krieg*⁵

Spätestens seit den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts reagierten führende Intellektuelle der internationalen Arbeiterbewegung auf den sichtbaren Strukturwandel der ökonomischen Basis und der politischen Systeme mit einer wahren Flut an zeitdiagnostischer Literatur. Die zentrale politische Strategief Frage „Sozialreform oder Revolution?“ (Luxemburg 1970ff.) verband sich dabei unmittelbar mit der Diagnose eines „organisierten Kapitalismus“, der zunehmend weniger durch das alte „Manchesterprinzip“ der *freien* Konkurrenz gekennzeichnet schien als durch enorme Schübe in der Konzentration und Zentralisation des Kapitals⁶, denen zugleich eine neue interventionistische Rolle des Nationalstaats entsprach. Insbesondere die Produktion von Rüstungsgütern wurde – im Zeitalter des klassischen Imperialismus – zu einem wesentlichen ökonomischen Faktor. Nicht wenige propagierten nun auch die Lösung der sozialen Frage durch koloniale Expansion. Im deutschen Kaiserreich hatte Bismarck zudem – getreu dem Motto „Zuckerbrot und Peitsche“ – seine Repressionspolitik gegen die Sozialdemokratie (Sozialistengesetze) mit der Einführung eines Sozialversicherungssystems flankiert und damit die Grundlagen eines (wenn auch bescheidenen) Sozialstaats geschaffen.

Trotz aller Ambivalenzen blickten Liberale und Sozialisten – freilich mit äußerst unterschiedlicher Akzentuierung – optimistisch in die Zukunft – bis zum Sommer 1914. Das „Katastrophenzeitalter“ (Hobsbawm 2002, S. 35) hatte begonnen.

Wie sehr das einst von bürgerlichen Revolutionären geprägte Bild „asketischer“ Tugend sich in der Zwischenzeit von seinen republikanischen Ursprüngen gelöst hatte und in das ideologische Arsenal eines militant-konservativen Militarismus übergegangen war, enthüllen nicht nur die Selbststilisierungen der extremen Rechten aus der Frontgeneration (vgl. beliebige Kriegsschriften Ernst Jüngers), sondern auch die propagandistischen Ausführungen des deutschen Großsoziologen Werner Sombart, die im Jahr 1915 unter dem Titel „Händler und Helden“ im altherwürdigen Verlag Duncker & Humblot erschienen. Bemerkenswert an Sombarts Argumentationsgang ist das Bestreben, den „Antikapitalismus“ kriegsverwendungsfähig zu machen. Das „Händlertum“ erscheint bei Sombart als Geisteszustand, ja recht eigentlich als Geisteskrankheit, die England bereits erfasst habe und in der Europäischen Vorkriegszeit auch Deutschland zu befallen gedroht habe (Sombart 1915). Pointiert gefasst besteht Sombarts Dekadenzdiagnose in der Behauptung, vor dem Krieg habe Kommerz begonnen den Kommers zu verdrängen und aus deutschen Helden anglierte Händler werden zu lassen. Nun sei die Zeit gekommen, zur eigentlich heldischen Natur zurückzukehren. In diesem kriegsideologischen Kontext führt Sombart ein Begriffspaar als Symptombeschreibung der kapitalistisch-englischen Krankheit ein, das wohl nicht zufällig an Juvenals Wendung „panem et circenses“ erinnert: „Komfort bedeutet zunächst nichts anderes als die Verbequemlichung des Lebens. Und daß eine solche harmlos im Grunde ist, und daß wir alle sie unbedenklich und gern annehmen, steht außer Zweifel. [...] Nun aber [...], wenn die Einrichtung des Lebens unter dem Gesichtspunkt höchster Behaglichkeit und Annehmlichkeit sozusagen zu einem, wenn nicht zu dem einzigen, Bestandteile der Lebensauffassung wird: dann ist er schädliches Gift.“ (Sombart 1915, S. 101f.) Um diesen Übergang zu kennzeichnen, führt Sombart den Begriff des „Komfortismus“ ein: „[E]in Volk, das von ihm erfüllt wird, wie das englische ist nicht viel mehr wie ein Haufen lebender Leichname. Der ganze Volkskörper wird angefault.“ (Sombart 1915, S. 102)

„Der Sport ist der Zwillingbruder des Komfort. Er tritt in die Welt mit diesem zusammen. Auch er ist im Grunde in seinen Anfängen harmlos und erscheint in der Gestalt körperlicher Übungen sogar als ein Freund jedes tüchtigen jungen Menschen. Aber im weiteren Verlauf erweist sich auch er als eine den gesunden Organismus verzehrende Krankheit [...]. Der Sport wächst sich ähnlich wie der Komfort zu einer Weltanschauung aus, zum Sportismus, dem gemäß das ganze Leben ein Sport ist oder sich in einzelne Sportakte auflöst. [...] Der Sport ist unkriegerisch, zum ersten, und schon deshalb der Seele des Händlers angemessen. Der Sport läßt sich aber auch so sehr mit kommerzialistischem Geiste erfüllen, daß er gleichsam zu einer Fortsetzung der händlerischen Tätigkeit außerhalb des

Kontors sich gestaltet und sich also auch am Sonntage der rechnende, gewinnkalkulierende Kommis mit seinem Lieblingsthema weiterbeschäftigen kann. Diese Emporhebung des Sports in die Sphäre des Kommerzialisismus ist bewirkt durch die Einführung der Wette, wodurch alle sportlichen Leistungen ihren Geldausdruck bekommen. Damit ist denn auch alles Interesse am Sport in das rein quantifizierende Interesse des Händlers umgebogen: nicht mehr das Wie, die Form der Leistung, sondern auf ihren äußeren, meßbaren Erfolg kommt es an: dieser äußere Erfolg wird in der Gestalt des Rekords ziffermäßig gebucht.“ (Sombart 1915, 103f.).

Wenn Sombart – um zu zeigen, wie tief der „Sportismus“ vor dem Krieg bereits die doch eigentlich so „kriegerischen“ Deutschen „infiziert“ habe – die „Hypnose“ geißelt, „in die die Berliner Bevölkerung durch das Sechstagerennen versetzt wurde“ (Sombart 1915, S. 105), zeigt sich fraglos die Nähe zur juvenalschen Kritik der Spiele. Sombart geht freilich über eine bloße Reminiszenz hinaus, in dem er seine Kulturkritik – ganz dem kriegsideologischen Zweck dienstbar – mit einer basalen Form späterer Kritiken kapitalistischer *Kulturindustrie* verbindet. Dabei sind es keineswegs nur die biologistische Metaphorik und der antibritische Nationalismus, der *diese* Kulturindustriekritik von progressiven Theorien unterscheidet. Sombart bewegt sich vielmehr ganz im Kontext präfaschistischer Ideologie, wenn er – im Horizont der Sorelschen Umdeutung des Sozialismus zur heroischen Lehre von der „Produzentenmoral“ (Sorel 1981, S. 261) – gerade den Organisationen der deutschen Arbeiterklasse vorwirft, in „Komfortismus“ und „Sportismus“ abgestiegen zu sein: „Die Begründer des modernen Sozialismus hatten richtig erkannt, daß Veränderungen der gesellschaftlichen Ordnung, die auf Interessen aufgebaut ist, am ehesten herbeigeführt werden können, wenn man selbst wieder Interessen zum Kampfe für die neue Ordnung aufrufe. Sie hatten also zum Vorspann gleichsam für die sozialistischen Ideale die Klasseninteressen des Proletariats genommen. Nun ist aber je mehr und mehr die sozialistische Bewegung zu einer Interessenbewegung des Proletariats geworden, die eigentlichen sozialistischen Ideale, die als sittliche Forderungen zuerst erhoben waren, sind je mehr und mehr in den Hintergrund gedrängt.“ (Sombart 1915, S. 115) Die späteren Topoi „konservativer Revolutionäre“ (von Ernst Jünger bis Carl Schmitt) präfigurierend entwickelt Sombart mit der Feststellung, damit sei „die sozialistische Bewegung völlig mit händlerischem Geiste angefüllt“ worden, jene ideologische Position, von der aus sich Liberalismus und Sozialismus als zwei Verkörperungen der ökonomistischen Weltanschauung des 19. Jahrhunderts denunzieren lassen. Der Kampf „um möglichst viele Vorteile für die lohnarbeitenden Klassen“ (Sombart 1915, S. 115) erscheint dieser Perspektive als kleinlich-utilitaristischer „Kampf um den Futteranteil ohne alle Umschweife“ (Sombart 1915, S. 115): „Der solcherweise verflachte Sozialismus, der sich schon fast mit dem englischen Trade-Unionismus berührt, der in Komfort und Sport wie dieser die eigentlichen

Lebenswerte erblickt, ist nichts anderes mehr als Kapitalismus oder Kommerzialisismus mit umgekehrten Vorzeichen.“ (Sombart 1915, S. 116) Wo freilich „Kapitalismus und Kommerzialisismus“ zu nationalen Kulturfragen „erhoben“ werden, kann sich die reale Bourgeoisie in Sicherheit wiegen. Diese Deartikulation und Kanalisierung des Klassenkampfes in die Bahnen zwischenimperialistischer Kriegsideologie fiel freilich auf fruchtbaren Boden: nicht zuletzt durch den Zerfall der europäischen Sozialdemokratie, deren Mehrheitsflügel sich bereitwillig in die Burgfriedenspolitiken und „heiligen Bündnisse“ (*union sacrée*) ihrer jeweiligen nationalen Regierung einbinden ließen.

Sozialstaat, Kulturindustrie und fordistische Versprechen

Im Kern lassen sich die Phänomene, die Sombart als „Sportismus“ und „Komfortismus“ geißelt, auch als frühe alltagskulturelle Boten einer neuen Formation in der Geschichte des Kapitalismus deuten. Ihr gemeinhin verwendeter Name verdankt sich Ereignissen, die sich etwa zeitgleich im weit entfernten Detroit abspielten. Das Geschäftsmodell Henry Fords, Automobile massenhaft zu produzieren, und das neue Managementsystem Frederick W. Taylors wurden schon in den zwanziger Jahren weit über die Vereinigten Staaten hinaus zum Synonym für technischen Fortschritt. Dabei erscheint die Assoziation mit „Brot und Spielen“ im Kontext des neuerlichen Produktivkraftschubs zunächst denkbar deplaziert, wie Anaylsen des Taylorsystems durch Wladimir Iljitsch Lenin aus den Jahren 1913 und 1914 belegen können: „Worin besteht dieses ‚wissenschaftliche‘ System? Darin, aus dem Arbeiter die dreifache Arbeit in der selben Arbeitszeit herauszupressen. Man läßt den stärksten und geschicktesten Arbeiter arbeiten, mit einer besonderen Uhr mißt man – nach Sekunden und Bruchteilen von Sekunden – die Menge der Zeit, die für jeden Arbeitsgang für jede Bewegung gebraucht wird; man ermittelt die sparsamsten und produktivsten Arbeitsmethoden; die Arbeit des besten Arbeiters wird auf einem Filmstreifen festgehalten usw. / Im Ergebnis wird während der gleichen 9-10 Arbeitsstunden aus dem Arbeiter die dreifache Arbeit herausgepreßt, werden alle seine Kräfte erbarmungslos aufgebraucht, wird dem Lohnsklaven mit verdreifachter Geschwindigkeit jedes bißchen Nerven- und Muskelenergie ausgesogen. Er wird früher sterben? – Viele andere warten an den Toren! ...“ (Lenin 1960bff, S. 588) Gleichwohl erkennt Lenin zugleich ein Potential der neuen Produktivkräfte, das über das kapitalistische Verwertungsprinzip hinausweist: „Das Taylorsystem bereitet – ohne Wissen und gegen den Willen seiner Erfinder – die Zeit vor, wo das Proletariat die ganze gesellschaftliche Arbeit in seine Hände nehmen und eigene Arbeiterkommissionen einsetzen wird, um die gesamte gesellschaftliche Arbeit richtig zu verteilen und

zu regeln. Die Großproduktion, die Maschinen, die Eisenbahnen, das Telefon – all das gibt Tausende von Möglichkeiten, um die Arbeitszeit der organisierten Arbeiter auf den vierten Teil herabzusetzen und ihnen dabei einen viermal so großen Wohlstand als heute zu gewährleisten.“ (Lenin 1960a ff., S. 147) Die frühen Diskussionen um „Taylorismus“ und „Fordismus“ stehen somit noch ganz im Horizont des Gegensatzes zwischen dem kapitalistischen Ausgriff auf die Zeit bei gleichzeitiger weitergehender Proletarisierung der Arbeiter und der geforderten Freisetzung von Lebenszeit und Verbesserung der Lebensqualität im Kontext sozialistischer Revolution.

Dies freilich ändert sich bereits mit dem Populärwerden des Ford zugeschriebenen Satzes: „Autos kaufen keine Autos“. Massenproduktion bedarf zur Realisierung von Profiten eines massenhaften *Konsums*. Verhältnismäßig hohe Löhne bei gleichzeitiger Verbilligung der produzierten Waren und die patrimoniale Erklärung der Verantwortung des Unternehmers für das Wohlbefinden seiner Belegschaft wurden bald zur mythischen Projektionsfläche einer Lösung der sozialen Frage ohne Bruch mit der kapitalistischen Produktionsweise – eine Ideologie, die Helmut Lethen in der paradoxen Formulierung von einem „weißen Sozialismus“ (Lethen 1975) zu fassen sucht: Dieser „weiße Sozialismus“ ist konterrevolutionär in seiner scharfen Frontstellung gegen die organisierte Arbeiterbewegung und *zugleich* aufgeladen mit einem Wohlstandsversprechen unter den Bedingungen des bestehenden ökonomischen Systems. Präzise nennt Antonio Gramsci diese us-amerikanischen „Neuerfindung“ des Kapitalismus eine Kombination aus „Zwang (Zerstörung des Arbeiter-Gewerkschaftswesens auf territorialer Basis)“ und „Überzeugung [...] (hohe Löhne, verschiedene soziale Zuwendungen, ideologische Propaganda und äußerst geschickte Politik)“. In deren Folge sei es möglich geworden, „das gesamte Leben des Landes auf die Produktion zu gründen. Die Hegemonie entspringt in der Fabrik und braucht zu ihrer Ausübung nur eine minimale Menge professioneller Vermittler der Politik und der Ideologie.“ (Gramsci 1991ff, S. 2069) Die Aufmerksamkeit, die Gramsci diesen Prozessen einer im Horizont des New Deal noch einmal intensivierten „passiven Revolution“ zuwendet, liegt fraglos auch darin begründet, dass – nach dem Scheitern der proletarischen Revolutionen im Westen und beschleunigt durch die Weltwirtschaftskrise von 1929ff. – die in Europa aufsteigenden faschistischen Regime (allerdings unter Aufbietung eines Maximums an propagandistischen Vermittlungen) vom Mythos ihres Sympathisanten Henry Ford zu zehren wussten. In Deutschland prägte nicht Sombarts Wunsch nach Askese und Kriegertum allein, sondern auch das Versprechen von „Kraft durch Freude“ das faschistische Hegemonieprojekt. Kriegsk Keynesianismus und radikalisiert-imperialistische Eroberungspolitik gingen einher mit dem Konzept einer „Volksgemeinschaft“, in deren Horizont nicht nur die soziale Frage, sondern die Existenz divergierender Klasseninteressen überhaupt

ideologisch nivelliert wurde. Die beispiellose propagandistische Maschinerie, die alle Freizeitangebote durchdrang und bis in die Durchhalteschlager und -filme der letzten Kriegsjahre hinein mannigfaltige Zerstreuungen organisierte, flankierte hierbei Raubzüge, Terror und Genozid in einer Weise, die alle früheren (und späteren) Beschreibungen von „Brot und Spielen“ als Herrschaftstechnik in den Schatten stellt.

Wenn heute von „Fordismus“ gesprochen wird, bezeichnet dieser Begriff freilich weit eher jene Periode in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhundert, die in der Literatur als das „Goldene Zeitalter“ des Kapitalismus (Hobsbawm 2002, S. 283) oder auch als „trente glorieuse“ (Piketty 2014, S. 26) bezeichnet wird. Auch wenn insbesondere in postfaschistischen Gesellschaften wie der bundesdeutschen die Konzeption einer „Sozialpartnerschaft“ an Elemente der Volksgemeinschaftsideologie anknüpfte, bestand – anders als in den Visionen Henry Fords und der europäischen Faschisten – der Nachkriegskapitalismus weniger in der Negation divergierender Klasseninteressen als in ihrer Anerkennung und korporatistischen Institutionalisierung. In diesem wesentlich auf Massenkonsum und eine keynesianische Weltwirtschaftsordnung gestützten Kapitalismusmodell erscheinen die Implementation und der Ausbau moderner Sozialstaatlichkeit als ambivalent. Den „Fordismus“ lediglich als den Ausdruck einer Korumpierbarkeit der Arbeiterklasse zu interpretieren, erweist sich als ebenso kurzgesprungen wie umgekehrt in ihm schlichtweg einen Erfolg ihrer Kämpfe auszumachen. Die „fordistische“ Erneuerung des Kapitalismus erscheint – in der Terminologie Boltanakis und Ciapello – als Beispiel für die erfolgreiche Absorption von „Sozialkritik“: Elemente hegemonialer Strategien des Kapitals verschränken sich mit *gegenhegemonialen* Strategien der Arbeiterbewegung. Zum einen erwies sich ein im Kapitalismus bis dahin unvorstellbares Maß an sozialer Absicherung durchaus systemfunktional, zumal es geeignet schien, die Arbeiterklasse in den Westblock zu integrieren und durch materielle Zugeständnisse die anfänglich durchaus gegebene Attraktivität der staatssozialistischen Systemalternative zu minimieren. Zum anderen entsprachen dieser Form der Integration der Arbeiterklasse in das neue Kapitalismusmodell neue Machtmittel der organisierten Arbeiterbewegung, die sich in verschiedenen Wohlfahrtsstaatsmodellen (Esping-Andersen 1990) nach Art und Intensität deutlich unterschieden.

Ging der Nachkriegskapitalismus einerseits mit tatsächlichen materiellen Verbesserungen der Lebenssituation der Industriearbeiterschaft einher, so wurden andererseits „Spiele“ zu einem zunehmend bedeutenden ökonomischen Faktor. Wie die Neuerungen im Bereich der industriellen Produktion blickte die zunehmend ausgreifende Inwertsetzung von Kultur und Freizeit bereits auf eine Geschichte zurück, die weit in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts zurückreichte: Neue sportliche Massenvergnügungen – neben dem Radsport, auf den auch Sombart (s.o.) verweist,

sind Autorennen und das Boxen zu erwähnen – und immer neue Attraktionen hervorbringende Jahrmärkte und Freizeitparks, das Kino, Radio und Fernsehen und schließlich zuvor unerreichbare Angebote für den Massentourismus erwiesen sich zunehmend als Geschäftsfelder einer „inneren Landnahme“ (Lutz 1984), die dem Kapital neue Bereiche der Verwertung erschloss. Bekanntlich noch im amerikanischen Exil wandten sich Theodor W. Adorno und Max Horkheimer im Kontext ihrer These von einer „Dialektik der Aufklärung“ dieser neuartigen „Kulturindustrie“ zu: „Amusement ist die Verlängerung der Arbeit unterm Spätkapitalismus. Es wird von dem gesucht, der dem mechanisierten Arbeitsprozeß ausweichen will, um ihm von neuem gewachsen zu sein.“ (Adorno und Horkheimer 1997, S. 158) Zerstreuung – so Adorno und Horkheimer – wird zum (selbst profitablen) Mittel der Reproduktion von Arbeitskraft, deren Einsatz erneute Profite hervorbringen wird. Die politische Passivierung erscheint somit – anders als im alten Rom – nicht nur politischer Herrschaft dienlich, sondern zugleich ökonomisch funktional.

Wo Horkheimer und Adorno dazu neigen, die industrielle Produktion von Massenkulturgütern *insgesamt* unter Ideologieverdacht zu stellen, diagnostizieren andere Theoretiker Ambivalenzen. So betont insbesondere Walter Benjamin das technischen Reproduktionsinstrumenten innewohnende Potential einer von einstigen „Kultwerten“ der Kunst emanzipierten Öffentlichkeit. Wie eine Gegenerzählung zu Sombart mutet folgende Passage an: „Es hängt mit der Technik des Films genau wie mit der des Sports zusammen, daß jeder den Leistungen, die sie ausstellen, als halber Fachmann beiwohnt. Man braucht nur einmal eine Gruppe von Zeitungsjungen, auf ihre Fahrräder gestützt, die Ergebnisse eines Radrennens diskutiert gehört zu haben, um diesem Zusammenhang auf die Spur zu kommen. Für den Film beweist die Wochenschau klipp und klar, daß jeder einzelne in die Lage kommen kann, gefilmt zu werden. Aber mit dieser Möglichkeit ist es nicht getan. *Jeder heutige Mensch hat einen Anspruch gefilmt zu werden.*“ (Benjamin 1991a, S. 455)⁷ Ähnlich wie Lenin in seiner Rekonstruktion des Taylorsystems macht Benjamin einen Konflikt zwischen dem möglichen Beitrag industriell produzierter und reproduzierbarer Kulturgüter zu einer Demokratisierung der Öffentlichkeit und ihrer Dienstbarkeit für bestehende ökonomische und politische Herrschaft aus. Gerade im Zeitalter des entwickelten „Fordismus“ oszilliert die Bedeutung der Formel „Brot und Spiele“ mithin zwischen der Dystopie total ausgreifender Kapitalverwertung und der oppositionellen Utopie von sozialer Sicherheit und intellektuell anregendem Spaß.

Aktivierung, Prekarität und neoliberale Events

Noch in die Zeit der Hochphase des „fordistischen“ Nachkriegskapitalismus fallen die Anfänge eines tiefgreifenden sozialstrukturellen Umbruchs: „Seit Mitte der

sechziger Jahre ging [...] der Anteil der traditionellen Arbeiter an der Bevölkerung zurück [...]. Die steigende Produktivität und die zunehmende Automatisierung ließen die Zahl der Arbeiter, die notwendig war, um eine bestimmte Menge an Gütern herzustellen, zurückgehen, während die Zahl der Beschäftigten in den produktionsbezogenen, administrativen Bereichen und in den einzelnen Dienstleistungsbranchen (insbesondere jenen, die in engem Zusammenhang mit dem Wohlfahrtsstaat standen) permanent anstieg. Der Zusammenbruch eines Großteils des produzierenden Gewerbes in den achtziger Jahren und neue Wellen des technologischen Wandels in den Neunzigern ließen die Zahl der direkt in der Industrie Beschäftigten noch weiter sinken.“ (Crouch 2008, S. 73-74) Mit dieser Entwicklung einher geht ein nicht zu unterschätzender Kulturwandel. Im Rekurs auf Gramscis oben erwähnte Analyse des fordistischen Arbeitsregimes lässt sich sagen: Mit der zunehmenden Automatisierung der industriellen Produktionsabläufe und der Expansion von Dienstleistungssektoren hört die Fabrik auf, *der* zentrale Ort der Herstellung gesellschaftlicher Klassenhegemonie und der Entwicklung gegenhegemonialer Strategien zu sein. Dem ökonomischen Strukturwandel entsprechen vielmehr die Erosion gewachsener Klassenmilieus und eine Fragmentierung und Ausdifferenzierung von Lohnarbeitsverhältnissen, die es zunehmend schwieriger erscheinen lassen, die unterschiedlichen Klassenfraktionen in einem „attraktiven Klassenprojekt von unten“ (Dörre 2010, S. 147) zu integrieren. Wie immer die Frage nach etwaigen Kausalbeziehungen zwischen politischen Strategien und ökonomischen Strukturen beantwortet werden mag, so lässt sich ein Zusammenhang zwischen diesem sozialstrukturellen Wandel und dem – nicht zuletzt auch durch die Weltwirtschaftskrise von 1973ff. ermöglichten – Triumphzug der neoliberalen Wirtschaftsdoktrin kaum bestreiten.

Folgt man Boltanski und Chiapello, konnte der Kapitalismus auch diesmal auf antikapitalistische Ressourcen zurückgreifen und sich mittels der Assimilation einer Fremdbestimmung und Entfremdungserfahrung zum Ausgang nehmenden „Künstlerkritik“ erneuern (Boltanski und Chiapello 2003, S. 81):

„In den späten 1960er Jahren waren Politiker wie Intellektuelle in vielen europäischen Staaten von einer Rückkehr der Arbeitermilitanz überrascht worden. Zeichneten sich die 1968er-Bewegungen noch durch eine zuvor nie gekannte Parallelität von antiautoritärer Studenten- und revitalisierter Arbeiterbewegung aus, dominierten in den Krisenjahren des Fordismus gerade in Westdeutschland hingegen interklassistische neue soziale Bewegungen, die sich primär an einer Künstlerkritik des Kapitalismus orientierten. Anstelle von Gleichheit und Verteilungsgerechtigkeit zielten diese Bewegungen primär auf den Abbau von Fremdbestimmung und eine Maximierung individueller Autonomie. In Westdeutschland besonders ausgeprägt, erhielt die Künstlerkritik mit der grünen Partei einen eigenständigen Ausdruck im politischen System.“ (Dörre 2009, S. 53)

Als funktional für das mit dem Neoliberalismus alsbald einhergehende Versprechen einer individuellen Selbstverwirklichung und freie Entfaltung der Kreativität verheißenden „Kulturrevolution“ erwies sich nicht nur der in den antiautoritären Strängen neuer sozialer Bewegungen vorgetragene Protest gegenüber starren Hierarchien in Familie, Betrieb und Staat, sondern auch der von vielen Intellektuellen zelebrierte Abschied von der Arbeiterklasse als Subjekt emanzipativer Veränderungen überhaupt. Ein eindrückliches Beispiel für jene – in der Tradition Kritischer Theorie Frankfurter Provenienz durchaus naheliegenden – Beerdigung eines politischen Klassenbegriffs liefert folgende Passage aus einem 1981 erstmals publizierten Aufsatz Axel Honneths:

„Das normative Potential der Arbeiterschaft scheint durch den Staatsinterventionismus ausgetrocknet. Ein praktisches Interesse an einer höheren Form sozialer Gerechtigkeit sammelt sich, folgt man diesen Prämissen, allein in den gesellschaftlich privilegierten Gruppen, die aus einem ethisch prinzipialisierten Unverständnis für den Instrumentalisierungsgrad spätkapitalistischer Gesellschaften eine von überflüssiger Herrschaft befreite Gesellschaft fordern.“ (Honneth 2000, S. 112)

Hier deutet sich bereits früh jene Entwicklung an, die – durchaus noch in der Sprache gesellschaftlicher Emanzipation – den Bruch mit einer Verortung sozialen Fortschritts in Klassenkämpfen vollzieht⁸. Nicht wenige, die als Angehörige privilegierter Gruppen gegen Umweltzerstörungen und Atomkraft, gegen patriarchale Familienstrukturen und die Aufrüstungspolitik in West und Ost demonstrierten, haben mit dem neuen Kapitalismus inzwischen Frieden geschlossen.

So bedeutend die durch neue soziale Bewegungen erstrittenen *kulturellen* Öffnungen sind, so sehr schuf ihre Isolierung von der sozialen Frage einen Windschatten, in dem die Errungenschaften einer sozialen Sicherheit garantierenden Sozialstaatlichkeit sukzessive umgebaut werden konnten:

„Die ‚aktivierende‘ Wende wohlfahrtsstaatlicher Politik [...] fügt sich passgenau in die Rechtfertigungsordnung des neuen flexiblen Kapitalismus. Und mehr als das: Der ‚aktivierende Sozialstaat‘ ist nicht nur Getriebener, sondern zugleich Treibender der allgemeinen gesellschaftlichen Mobilmachung. [...] Im Zentrum der aktivierungspolitischen wohlfahrtsstaatlichen Programmatik steht der tendenzielle Übergang von der ‚Staatsversorgung‘ zur Selbstsorge, von der öffentlichen zur privaten Sicherungsverantwortung, vom kollektiven zum individuellen Risikomanagement. Immer aber geht es dabei nicht nur um Aktivität an – und für – sich, sondern um die individuelle Bewegung in ‚höherer‘ sozialer Absicht. Die neue Rationalität wohlfahrtsstaatlichen Handelns realisiert sich in der sozialpolitischen Konstruktion *doppelt* verantwortungsbewusster, nämlich nicht allein sich selbst, sondern auch ‚der Gesellschaft‘ gegenüber verantwortlicher Subjekte.“ (Lessenich 2009, S. 163)

Bemerkenswert an dieser Zusammenfassung Stephan Lessenichs ist nicht zuletzt die Diagnose der Verkehrung eines Solidarprinzips, das „der Gesellschaft“

Verantwortung dem Einzelnen gegenüber zuspricht, in ein Aktivierungsprinzip, das dem Individuum permanent Verantwortung für „das Ganze“ abverlangt. Je stärker die Prekarisierung auf fragmentierten Arbeitsmärkten fortschreitet, desto bedeutsamer wird die Forderung, der Verantwortung gegenüber „der Gesellschaft“ gerecht zu werden. Die Folge ist ein perpetuierter Druck, der durchaus Ähnlichkeiten mit jener protestantischen Leistungsethik aufweist, die Max Weber zufolge die Frühphase des Kapitalismus als Produktionsweise bestimmte.

Anders jedoch als der alte Puritanismus verweigert der zeitgenössische Kapitalismus den Subjekten Zerstreuung nicht. Die Dynamiken kapitalistischer Kulturindustrie erscheinen – im Gegenteil – noch lange nicht erschöpft. Fast prophetisch klingt von heute her gelesen jene Passage aus der „Dialektik der Aufklärung“, in der Adorno und Horkheimer schreiben: „Der Gedanke des ‚Ausschöpfens‘ gegebener technischer Möglichkeiten, der Vollaussnutzung von Kapazitäten für ästhetischen Massenkonsum gehört dem ökonomischen System an, das die Ausnutzung der Kapazitäten verweigert, wo es um die Abschaffung des Hungers geht.“ (Adorno und Horkheimer 1997, S. 161) Nicht „Brot und Spiele“, sondern „Spiele statt Brot“ bestimmen eine Eventkultur, in der Fußballmeisterschaften die Energien „der Massen“ bündeln, während unliebsame „Reformen“ hinter dem Rücken der Betroffenen verabschiedet werden können. In Castingshows wird mit Hoffnungen gespielt und der Konkurrenzkampf als großes Event inszeniert, bei dem „Assessment“ selbst zum ästhetischen Prinzip wird. Die zum Zweck der Zerstreuung ausgestellten Bedingungen, die auch das Arbeitsleben prägen, übertrifft in der „postfordistischen“ Öffentlichkeit noch die schlimmsten Befürchtungen der Autoren der „Dialektik der Aufklärung“.

Umso entscheidender stellt sich freilich heute die Frage nach einer erneuten Politisierung der sozialen Frage. Der Kampf um Brot *und* Spiele ist noch nicht verloren.

Anmerkungen

- 1 Vgl. hierzu den Beitrag Lore Salomons in diesem Jahrbuch.
- 2 Reminszenzen an die römische Republik finden sich bekanntlich in zahlreichen politischen Manifestationen der Französischen Revolution. So heißt es in Saint-Justs Rede über die „Aburteilung“ des französischen Königs: „Eines Tages wird man darüber erstaunt sein, daß man im 18. Jahrhundert weniger Fortschrittlich war als zu Zeiten Cäsars. Damals wurde der Tyrann mitten im Senat ohne irgendwelche andere Formalitäten als 23 Dolchstiche gerichtet und ohne irgendein anderes Gesetz als die Freiheit Roms.“ (Saint-Just, Louis Antoine de 1982, S. 312) Die Ironie, dass es im Gegenteil hierzu gerade die „Formalitäten“ der Rechtsförmigkeit sind, die die Französische Revolution als erstaunlich „fortschrittlich“ aus vergleichbaren historischen

- Umwälzungen heraushebt, verdiente eine genauere Betrachtung, die den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Hier interessiert die Idealisierung der römischen Republik, die Saint-Just noch einmal auf die Spitze treibt, wenn er – gegen die Bedenken, einen „Königsmord“ zu begehen – ausführt: „Bürger! Wenn das römische Volk nach 600 Jahren voller Tugend und Haß gegen die Könige, wenn Großbritannien trotz all seiner Energie nach Cromwells Tod die Könige wiederkehren sah, was müssen dann in unserem Lande die rechtschaffenen und Freiheitsliebenden Bürger fürchten, wenn sie in unseren Händen das Beil zittern und ein Volk vom ersten Tag seiner Freiheit an die Erinnerung an seine Ketten ehren sehen.“ (Saint-Just, Louis Antoine de 1982, S. 313).
- 3 In gewisserweise wiederholt die Feuerbachsche Religionskritik diese Aporie, wie Marx in den Thesen über Feuerbach herausstellt: „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß. Sie muß daher die Gesellschaft in zwei Teile – von denen der eine über ihr erhaben ist – sondieren.“ (Marx 1956ff, S. 5-6).
 - 4 Vgl. den Beitrag von Lore Salomon in diesem Jahrbuch.
 - 5 In diesen Passus fließen Überlegungen ein, die ich ausführlicher behandelt habe in: Salomon 2010.
 - 6 Der Ökonom Rudolf Hilferding bezeichnete diese Tendenz zur Verschmelzung von Bank- und Industriekapital als „Finanzkapital“ (Hilferding 1955).
 - 7 Von heutigen Diskussionen um den Handel mit Daten her betrachtet, stellt sich freilich zugleich die Frage nach dem Anspruch, *nicht* gefilmt zu werden.
 - 8 So fällt auch an Honneths jüngstem Versuch einer Rehabilitierung der „Idee des Sozialismus“ die Abwesenheit jeder auf soziale Klassenkämpfe orientierenden Perspektive auf (Honneth 2015).

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W.; Horkheimer, Max (1997): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. In: Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, Bd.3. Hg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main.
- Benjamin, Walter (1991a): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner Technischen Reproduzierbarkeit. Erste Fassung. In: Walter Benjamin: Gesammelte Schriften, I.2. Frankfurt am Main.
- Benjamin, Walter (1991b): Über den Begriff der Geschichte. In: Walter Benjamin: Gesammelte Schriften, I.2. Frankfurt am Main.
- Boltanski, Luc; Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Deutsche Erstausg. Frankfurt am Main.
- Dörre, Klaus (2009): Die neue Landnahme. Dynamiken und Grenzen des Finanzmarkt-Kapitalismus. Jena.
- Dörre, Klaus (2010): Landnahmen und soziale Klassen. Zur Relevanz sekundärer Ausbeutung. In: Hans-Günter Thien (Hg.): Klassen im Postfordismus. 1. Aufl. Münster. S. 113-151.
- Esping-Andersen, Gøsta (1990): The three worlds of welfare capitalism. Cambridge.
- Gramsci, Antonio (1991ff): Gefängnishefte. 10 Bände. Hamburg.
- Heine, Heinrich (1997): Deutschland. Ein Wintermärchen. In: Heinrich Heine: Sämtliche Schriften. Hg. v. Klaus Briegleb. München. S. 571-646.

- Hilferding, Rudolf (1955): Das Finanzkapital. Eine Studie über die jüngste Entwicklung des Kapitalismus. Berlin.
- Hobsbawm, Eric (2002): Das Zeitalter der Extreme – Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München.
- Honneth, Axel (2000): Moralbewußtsein und soziale Klassenherrschaft. Einige Schwierigkeiten bei der Analyse normativer Handlungspotentiale. In: Axel Honneth: Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Frankfurt am Main. S. 110-129.
- Honneth, Axel (2015): Die Idee des Sozialismus. Versuch einer Aktualisierung. 1. Aufl. Berlin.
- Kuczynski, Jürgen (1981): Geschichte des Alltags des deutschen Volkes. 5 Bände. Köln.
- Lenin, Wladimir Iljitsch (1960aff): Das Taylorsystem. Die Versklavung des Menschen durch die Maschine. In: Wladimir Iljitsch Lenin: Werke. Berlin. S. 145-147.
- Lenin, Wladimir Iljitsch (1960bff): Ein „Wissenschaftliches“ System der Schweißauspressung. In: Wladimir Iljitsch Lenin: Werke, Bd.18. Berlin. S. 588-589.
- Lessenich, Stephan (2009): Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft. In: Klaus Dörre, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa: Soziologie Kapitalismus Kritik – Eine Debatte. Frankfurt am Main. S. 126-177.
- Lethen, Helmut (1975): Neue Sachlichkeit 1924-1932. Studien zur Literatur des „Weissen Sozialismus“. Stuttgart.
- Lutz, Burkart (1984): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main.
- Luxemburg, Rosa (1970ff.): Sozialreform oder Revolution. In: Rosa Luxemburg: Gesammelte Werke, Bd.1. Berlin. S. 369-445.
- Marat, Jean Paul (1975): Die Ketten der Sklaverei. Gießen/Lollar.
- Marx, Karl (1956ff): Thesen über Feuerbach. In: Karl Marx und Friedrich Engels: Werke, Bd. 3. Berlin. S. 5-7.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich (1956ff): Manifest der Kommunistischen Partei. In: Karl Marx und Friedrich Engels: Werke, Bd. 4. Berlin. S. 459-493.
- Piketty, Thomas (2014): Das Kapital im 21. Jahrhundert. 1. Aufl. München. Online verfügbar unter <http://piketty.pse.ens.fr/capital21c>.
- Robespierre, Maximilien de (1982): Robespierre eröffnet das Fest des Höchsten Wesens. 8. Juni 1794. In: Walter Markov (Hg.): Revolution im Zeugenstand – Frankreich 1789-1799. 2 Bände. Leipzig. S. 612-613.
- Saint-Just, Louis Antoine de (1982): Über die Aburteilung Ludwigs XVI. In: Walter Markov (Hg.): Revolution im Zeugenstand – Frankreich 1789-1799. 2 Bände. Leipzig. S. 311-320.
- Salomon, David (2010): Die Politik des jungen Brecht. Zur Genealogie einer Kritik der bürgerlichen Gesellschaft im Medium der Literatur. Dissertation. Philipps-Universität Marburg, Marburg. Institut für Politikwissenschaft.
- Sombart, Werner (1915): Händler und Helden. Patriotische Besinnungen. München.
- Sorel, Georges (1981): Über die Gewalt. 1. Aufl. Frankfurt am Main.
- Sternberg, Fritz (1932): Marxismus und Verdrängung I. In: *Literarische Welt* 8, 22.01.1932 (4/5), S. 3-4.
- Weber, Max (2006): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Max Weber: Religion und Gesellschaft. Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Frankfurt am Main. S. 23-183.

III Erlebniswelten und Eventkultur

Rechte Erlebniswelten

Zusammenfassung: Inszenierung und Eventisierung von Politik spielt für die extreme Rechte seit Mitte der 1990er Jahre eine wichtige Rolle. Insbesondere die Ansprache von Jugendlichen über eine aktionsorientierte Politik in Form von regelmäßigen Aufmärschen und Konfrontationen mit dem politischen Gegner und durch jugendkulturelle Zugänge wie Musik war für die Erneuerung der extremen Rechten in dieser Zeit von großer Bedeutung. Gegenwärtig zeigt sich eine neue Welle rassistischer Mobilisierung und Gewalt, die Ähnlichkeiten zur Entwicklung der frühen 1990er Jahre zeigt. Akteure wie AfD und Pegida inszenieren diese Politik in einer Form, die für breitere Teile der Bevölkerung zustimmungsfähig ist.

Summary: Since the mid-1990ies the German far right has raised its profile by engaging in an active presentation and eventization of its policy. By targeting mainly young people through action-oriented politics, such as regular rallies and by seeking confrontation with the political establishment, as well as by staging cultural events, such as concerts, the right wing movement has managed to gain a stronger foothold in Germany. Currently there is a new wave of racist mobilization and violence, with similarities to the developments of the early nineties. Organizations such as *Alternative für Deutschland (AfD)* and *Pegida* have staged these politics in a way that resonates with a growing number of Germans.

Keywords: Rechtsextremismus, Neofaschismus, NPD, Kameradschaften, Rechtsrock, Pegida

Inszenierung und Eventisierung der Politik spielen auch in Deutschland seit vielen Jahren eine wichtige Rolle. Die Inszenierung von Politik als Erlebnis hat zwar gegenüber der Entwicklung beispielsweise in den USA oder auch gegenüber einer Entwicklung wie sie in Italien in den Jahren Silvio Berlusconi zu beobachten war, nur ein bescheidenes Maß erreicht. Dennoch spielen Überlegungen, wie ein bestimmtes Publikum erreicht und angesprochen werden kann, für Parteien, politische und soziale Bewegungen heute eine sehr viel größere Rolle. Letztlich geht es darum, die eigenen politischen Inhalte, das Anliegen, mit einer Message, einem Image zu verbinden, um so die Wählerinnen und Wähler, Anhänger, Sympathisanten auch emotional zu erreichen.

Für politische Akteure, deren inhaltliche Ausrichtung und öffentliches Image zunächst auf Vorbehalt und Ablehnung stoßen, ist die Frage der Inszenierung des eigenen Auftritts, der Ansprache an potenzielle Anhänger, von entscheidender Bedeutung, kann doch in vielen Fällen von diesen Akteuren nicht zuerst mit dem (vielfach auf Vorbehalte und Ablehnung stoßenden) Inhalt geworben werden. Die extreme Rechte in ihrer parteipolitischen und bewegungsförmigen Ausrichtung hat schon immer mit diesem Problem zu kämpfen: Die Erfahrung und das Wissen über den historischen Faschismus und seine Verbrechen machen den unbefangenen Bezug auf politische Akteure, die genau an diesen Faschismus anknüpfen, für die meisten Menschen schwer, nicht allein aus inhaltlichen Gründen, sondern auch aufgrund einer weitverbreiteten sozialen Ausgrenzung gegenüber dem Neofaschismus. Während die extreme Rechte der Nachkriegszeit und auch die NPD nach ihrer Gründung 1964 noch an ein Heer überzeugter Nazis anknüpfen konnte, die ihre politischen Überzeugungen teilweise beibehalten hatten, sich aber nicht mehr offen dazu bekennen mochten, wurde die Rekrutierung von jungem Nachwuchs zu einem Problem, solange man Neofaschismus vor allem mit dem vornehmlich aus älteren Herren bestehenden Parteiapparat der NPD in Verbindung brachte. Das Entstehen einer ganzen Reihe von neofaschistischen Gruppen und Kleinparteien in den 1980er Jahren war auch eine Reaktion auf die Krise der NPD, die nach anfänglichen Erfolgen in den späten 1960er Jahren vor sich hin dümpelte und wenig Attraktivität für junge Nachwuchsnazis hatte.

Während die alten Herren der NPD in dieser Zeit keinen Zugang zu Jüngeren hatten, gelang es Nazikadern wie Michael Kühnen und anderen, über provokative Auftritte, aktionsorientierte Politik und Konfrontation mit dem politischen Gegner auf der Linken, eine Anziehungskraft auf jüngere Leute zu entwickeln. Radikalität in Auftritt und Gestus war ein entscheidendes Mittel, um gerade eine jüngere Generation anzusprechen und ein Image zu vermitteln, das dem nationalistischen und rassistischen Heroismus, den man auf die Zeit des Faschismus projizierte, entsprach (vgl. ID-Archiv 1992).

Öffnung der NPD zur Kameradschaftsszene

Mit dem Untergang der DDR und der Vereinigung der beiden deutschen Staaten 1990 eröffnete sich ein Möglichkeitsraum für die extreme Rechte, der ihr einen deutlichen Schub versetzte. Hatte es in Westdeutschland bereits in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre einen Aufschwung für die Naziszene gegeben, u.a. auch durch die Wahlerfolge der Partei „Die Republikaner“, so entwickelte sich nach 1990 eine junge, militante Naziszene, die einen – aber beileibe nicht den einzigen – Schwerpunkt in Ostdeutschland hatte. Anknüpfen konnten die zahlreichen westdeutschen

Nazikader hier an eine schon in der Endphase der DDR vorhandene jugendliche Naziszene, die sich nach dem Zusammenbruch der alten Ordnung mit Gewalt den vorhandenen Freiraum nahm und sich als örtliche Vormacht zu inszenieren wusste.

In der DDR konnte mit dem positiven Bezug auf den Faschismus nicht nur eigenen Überzeugungen von nationaler und „rassistischer“ Überlegenheit Ausdruck verliehen werden, damit einher ging das Image und Selbstbild der größtmöglichen Distanz zur Herrschaft der SED, die sich den Antifaschismus auf die Fahnen geschrieben hatte. Während letztere Attitüde mit dem Zusammenbruch dieser Herrschaft wegfiel, gewann die sich formierende Naziszene in Ostdeutschland real an Macht. Nazikameradschaften dominierten in zahlreichen Regionen den öffentlichen Raum und inszenierten sich als Ordnungsmacht vor Ort. Mit Gewalt- und Dominanzverhalten wurde diese Kontrolle gegenüber anderen, insbesondere linksorientierten Jugendlichen zum Ausdruck gebracht. Eine Gewaltwelle gegen geflüchtete Menschen, die als Asylsuchende untergebracht wurden, gegen Obdachlose, Linke, Menschen mit Behinderung schwappte durch das Land. An Orten wie Rostock-Lichtenhagen und Hoyerswerda wurden rassistische Pogrome zu Massenevents der extremen Rechten, die sich unter dem Jubel der grölenden Menge zu Vollstreckern eines imaginierten Volkswillens berufen sahen. Zwar gab es mit Solingen und Mölln die mörderischsten rassistischen Angriffe dieser Zeit im Westen, sie konnten von den Nazis jedoch nicht in gleicher Weise als Massenevent inszeniert werden, weil der antifaschistische und migrantische Widerstand hier verbreiteter und wirksamer war. Zudem wurde die rassistische Mobilisierung im Osten politisch bewusst dazu genutzt, die Veränderung des Grundrechts auf Asyl durchzusetzen (vgl. Stöss 2005).

Für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und die Motivation einer ganzen Generation junger Nazis können die Pogrome von Hoyerswerda und Rostock-Lichtenhagen gar nicht überschätzt werden. Der Staat zelebrierte mit dem Rückzug der Polizei und der Verlegung der Geflüchteten seine Kapitulation vor den Nazis und dem sie anfeuernden Bürgermob. Die organisierte Szene hatte bewiesen, dass sie sich in einer zentralen Frage durchsetzen konnte. Nicht umsonst wird die Erfahrung der rassistischen Welle der frühen neunziger Jahre als zentrale Erfahrung und Ermutigung für eine Kohorte militanter Nazis gesehen, die im Terror des NSU-Netzwerkes ihren negativen Höhepunkt fand (vgl. Aust/Laabs 2014).

Jugendkultur und Eventpolitik

Die zweite Hälfte der 1990er Jahre ist für die extreme Rechte durch organisatorische Veränderungen gekennzeichnet, die die Erfahrungen der direkten Nachwendezeit aufnahmen. Die Ausweitung der nur locker organisierten Kameradschaftsszene war auch eine Reaktion auf diverse Organisationsverbote in den 1990er Jahren.

Diese neue Form der Organisation entsprach den erlebnisorientierten Bedürfnissen einer jungen Generation von Neonazis weitaus eher, als es die zahlreichen Kleinparteien vermocht hatten. Die Politisierung Jüngerer über die Bereiche Freizeit und Erlebnis war eine Entwicklung, die im Laufe der Zeit gezielt zur Rekrutierung von Nachwuchs eingesetzt wurde. In einer Zeit, in der vor allem in Ostdeutschland organisierte Formen der Jugendkultur (Jugendclubs etc.) immer mehr wegbrachen, wurde die sich hier zeigende Lücke von der extremen Rechten gefüllt, die sich in der Organisation von Konzerten (mit Nazibands), gemeinsamen Freizeitfahrten (zu Aufmärschen der extremen Rechten), Hausbesetzungen (nationale Wohnprojekte) oder lokalem Dominanzverhalten („national befreite Zonen“) ausdrückten.

Diese jugendkulturelle Attraktivität der Kameradschaftsszene wurde auch von der NPD zur Kenntnis genommen, die sich mit der Übernahme des Vorsitzes durch Udo Voigt 1996 rasch dieser Szene zuwandte und den zumeist jugendlichen militanten Neofaschismus zu integrieren versuchte. Der Journalist Toralf Staudt beschrieb diesen Wandel der NPD 2005 so: „Natürlich, die NPD war immer eine rechtsextremistische Partei. Doch unter diesem allgemeinen Begriff verschwimmen wichtige Unterschiede und Entwicklungen. In den 40 Jahren ihres Bestehens hat die NPD eine erstaunliche Wandlung durchlaufen. In den frühen Jahren war sie eine antikommunistische, besitzbürgerliche, christlich-konservative Partei von Hitlerromantikern. Zwar war sie USA-kritisch, aber die Anhänger einer Westbindung der Bundesrepublik stellten doch die Mehrheit. Sie buhlte um Anerkennung durch die CDU [...]. Heute ist die NPD eine revolutionäre Kaderpartei, sie propagiert einen grundlegenden Umsturz, sie will in Deutschland einen nationalen Sozialismus errichten. Sie ist radikal anti-amerikanisch. Sie lehnt das Christentum ab und pflegt stattdessen germanisch-heidnisches Brauchtum.“ (Staudt 2005, S. 68)

Dieser Wandel der NPD hatte für die Eventisierung des Neofaschismus Folgen, denn mit der NPD standen dieser rechten Eventkultur nun ein organisatorischer Apparat und finanzielle Möglichkeiten zur Seite, die deren Schlagkraft deutlich erhöhten. Für die Partei war diese Form der jugendkulturellen Straßenpolitik ein Baustein auf dem Weg zu mehr politischem Einfluss. Dokumentiert werden sollte das jugendliche und aktivistische Image der Partei auch über ein „Vier-Säulen-Modell“, unter dem die NPD bis heute den „Kampf um die Straße“, den „Kampf um die Köpfe“, den „Kampf um die Parlamente“ und den „Kampf um den organisierten Willen“ versteht (vgl. Brandstetter 2006). Die aktivistische Präsenz auf der Straße, die Durchführung zahlreicher Aufmärsche, hat Funktionen nach innen und außen: Der Aktivismus soll den Bedürfnissen der jüngeren Anhängerschaft nach Erlebnis, Aktion und auch Konfrontation Rechnung tragen; des Weiteren geht es der Partei um eine möglichst häufige Präsenz im Alltagsbild. Der „Kampf um die Köpfe“ umfasst im Verständnis der NPD ganz unterschiedliche Ansätze und kann von jugendkulturellen Elementen wie Rechtsrock-Konzerten

bis zu den Versuchen einer eigenen intellektuellen Schulung reichen. Der Kampf um die Parlamente war, auch aufgrund der mit den ersten beiden Elementen verbundenen Anziehung auf die Kameradschaften, zeitweilig und regional begrenzt erfolgreich. Mit dem „organisierten Willen“ ist die Einheit im rechten Lager unter Führung der NPD gemeint, womit explizit der Anspruch eines Gesamtnetzwerkes der extremen Rechten verbunden ist.

Eventkalender der extremen Rechten

Eine Reihe von regelmäßigen und ritualisierten Events kennzeichnete seit Mitte der 1990er Jahre diese Orientierung der extremen Rechten. Demonstrationen und Konzerte spielten für diese Erlebnisorientierung sicherlich die größte Rolle, versprachen sie doch einerseits eine Bestätigung der eigenen Stärke und eine mögliche Konfrontation mit dem politischen Gegner bzw. eine ideologische Selbstbestätigung und Selbstradikalisierung durch Rechtsrock-Konzerte, die für zahlreiche Jugendliche erst zum Einstieg in die Naziszene wurden.

Kennzeichnend für die Demonstrationspolitik dieser Zeit war der klare Bezug auf den historischen Faschismus. Einerseits wurde damit der eigene ideologische Bezugspunkt klar in den Mittelpunkt gestellt und als Bekenntnis nach außen getragen. Auf der anderen Seite konnte mit dieser Themenwahl auch eine möglichst große Provokation gegenüber einer sich immer breiter durchsetzenden klaren Distanzierung von der Verklärung des historischen Faschismus in weiten Teilen der Gesellschaft zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Virchow 2011). Wunsiedel, Halbe und Dresden sind wichtige Orte in diesem Zusammenhang, die für die aktions- und eventorientierte Ausrichtung der Naziszene seit den späten 1980er Jahren von Bedeutung waren bzw. diese Bedeutung in den 1990er Jahren bekamen.

Nach dem Tod des Hitler-Stellvertreters Rudolf Hess im Alliierten-Gefängnis Spandau 1987 organisierte die bewegungsorientierte Naziszene um Michael Kühnen, Christian Worch und den Nazianwalt Jürgen Rieger Gedenkmärsche am Begräbnisort von Hess im bayerischen Wunsiedel. Zwischen 1988 und 2004 fanden diese Aufmärsche statt und wurden zu einem Kristallisationspunkt der Auseinandersetzung zwischen Naziszene und antifaschistischem Widerstand. Der Bezug auf Hess als vermeintlichem Opfer alliierter Justiz war der Versuch der Szene, eine Verklärung des Faschismus vorzunehmen. Neben dem inhaltlichen Bezug auf Hess, der früh (1941) in alliierte Gefangenschaft geriet, angeblich für einen Separatfrieden mit Großbritannien stand und aufgrund seiner Haft mit den schlimmsten Verbrechen des deutschen Faschismus nicht persönlich in Verbindung gebracht werden konnte, ging es der Naziszene aber vor allem um die Demonstration eigener Stärke auf der Straße, um die Selbstverortung in einer

internationalen faschistischen Szenerie (zahlreiche faschistische Gruppen aus anderen europäischen Ländern nahmen an den Aufmärschen teil) und um die Auseinandersetzung mit dem politischen Gegner. Gerade der letzte Punkt ist für den Eventcharakter solcher Aufmärsche von besonderer Bedeutung.

Sind zahlreiche Naziaufmärsche im Vergleich zum sonstigen Demonstrationsgeschehen eher klein und kommen selten über einige hundert Teilnehmer hinaus, so stellt sich das aus Sicht der Teilnehmenden oft anders dar. Hier wird die Versammlung von Gleichgesinnten, die sich in der öffentlichen Wahrnehmung als Außenseiter und politisch isoliert betrachten – was sich vor allem auf die Spiegelung durch Medien, politische Eliten, Sozialisationsinstanzen etc., weniger auf das enge lokale Umfeld bezieht –, als machtvolle Demonstration eigener Stärke erfahren. Die – teilweise physische – Auseinandersetzung mit dem politischen Gegner trägt dabei ungemein zum Zusammenhalt der Eigengruppe bei, kann man hier doch für sich die Ideale von Kameradschaft und Kampfesmut in Anspruch nehmen, die dem historischen Vorbild des Faschismus zugebilligt werden.

Die Auseinandersetzungen um die jährlichen Aufmärsche in Wunsiedel dauerten über Jahre an und waren für die Naziszene von großer Bedeutung. Für die jugendkulturelle Attraktivität des Aufmarsches war die politische Auseinandersetzung, aber auch die direkte Konfrontation mit politischen Gegnern besonders wichtig, wurde doch somit die Teilnahme am Aufmarsch zu einem Bekenntnis zur Zugehörigkeit zur Szene – in der Selbstwahrnehmung sogar zur Zugehörigkeit einer nationalistischen Avantgarde. Die Bilder von Uwe Mundlos, Uwe Böhnhardt und Beate Zschäpe, die mit einer Reichskriegsflagge 1992 am Aufmarsch im Ausweichort Rudolstadt teilnahmen, sind paradigmatisch für die potenzielle Bedeutung solcher Aufmärsche und die Verwurzelung ihrer Teilnehmer im organisierten Neofaschismus.

Die Aufmärsche von Halbe (am Volkstrauertag) und Dresden (im Februar) hatten ähnliche Funktionen wie Wunsiedel und waren Teil eines über Jahre geplanten neofaschistischen Eventkalenders. Im brandenburgischen Halbe befindet sich einer der größten Soldatenfriedhöfe Deutschlands, auf dem über 20.000 in einer der letzten großen Kesselschlachten des Zweiten Weltkriegs getötete Wehrmachtssoldaten begraben liegen. Über Jahre gehörte der Aufmarsch in Halbe am Volkstrauertag zu den wiederkehrenden Events der Naziszene. Die Größe des Aufmarsches (in der Spitze bis zu 1.700 Teilnehmern), die Anziehung auch auf neofaschistische Gruppierungen aus anderen europäischen Ländern und auch die Auseinandersetzungen mit den Gegenprotesten spielten für die Mobilisierungsfähigkeit eine große Rolle.

Ganz ähnlich verhielt es sich über viele Jahre in Dresden, wo sich die Naziszene das Gedenken an die Bombardierung der Stadt im Februar 1945 zunutze machte und für einige Jahre den größten jährlichen Naziaufmarsch Europas mobilisieren

konnte. Für die Suggestion eigener Größe und Stärke war der Aufmarsch in Dresden von besonderer Bedeutung. Einerseits nahm die zu dieser Zeit in Sachsen relativ starke NPD an den von der Stadt ausgerichteten offiziellen Feiern teil und erschien dabei als prominenter Teil der trauernden politischen Spitze. Auf der anderen Seite mobilisierten NPD und freie Kameradschaften zu Fackelmärschen, deren Ästhetik starke Bezüge zum historischen Faschismus hatte und die auch darüber eine besondere Anziehungskraft entfalteten, die zeitweilig bis zu 6.000 Nazis anzog.

Für die Naziszene und die Mobilisierung ist es dabei wichtig, dass das eigene Engagement als Ausdruck von Stärke erfahren wird. Durchgeführte Aufmärsche und die Empörung darüber in Politik und Medien sind dem genauso zuträglich wie die aktive Auseinandersetzung mit dem politischen Gegner. Für den auf direkte Konfrontation ausgerichteten „erlebnisorientierten“ Teil der Naziszene entstehen so Identifikation und Anbindung. In Dresden kippte die Attraktivität aus Nazisicht dann, als von Antifa-Seite mittels Blockadeaktionen der Aufmarsch verhindert wurde und die Nazis oft über Stunden von der Polizei am Marschieren gehindert wurden oder nur einen lächerlich kurzen Weg zurücklegen konnten. Die Wahrnehmung eigener Stärke kippte hier in ihr Gegenteil, was sich in teils harscher Kritik an der eigenen politischen Führung niederschlug und im Laufe weniger Jahre den Aufmarsch in Dresden vorläufig beendete.

Politisierung der Freizeit

Während Aufmärsche in jedem Fall als politisches Statement begriffen werden und einen aktiven Einsatz verlangen, vollzieht sich der Einstieg in die Naziszene zumeist auf anderen Wegen. Freundschaften, Cliques, Nachbarschaften und lokale Dominanzräume der Nazis spielen hier eine Rolle und bieten Anknüpfungspunkte für Jugendliche. Dabei findet die erste Berührung mit rechter Ideologie häufig auf indirekte Art statt. Musik wird dabei seit vielen Jahren als „Einstiegsdroge“ in die Szene beschrieben. Spätestens seit den 1980er Jahren gibt es eine ausgeweitete Nazimusikszene, die anfänglich über Großbritannien in die Bundesrepublik schwappte und heute zu den wichtigsten auch ökonomischen Faktoren der Naziszene zählt.

Musik ist als Zugehörigkeits- und Identitätsausweis für Jugendliche allgemein bekannt und spielt für viele junge Menschen eine zentrale Rolle. Für politische Szenen ergibt sich die Möglichkeit, Jugendliche nicht direkt über politische Inhalte, sondern über ästhetische Ansprachen (Musikstile, Kleidung, Szenen, Clubs, Konzerte, CDs etc.) zu erreichen. Wie für andere Jugendszenen, so spielt auch für den jüngeren Teil der Naziszene Musik eine wichtige Rolle bei der Politisierung. Für viele junge Leute ist ein Rechtsrock-Konzert häufig der erste Kontakt zur Naziszene, den man über Freunde oder ältere Geschwister vermittelt

bekommt und bei dem es zunächst nicht um ein politisches Bekenntnis, sondern um Erlebnisorientierung geht. Dass die Nazimusikszene dabei häufig ähnlichen Repressionsauflagen ausgesetzt ist wie die sonstige Naziszene, erhöht für viele den besonderen Reiz der Musik, ist sie doch mit dem Geruch des Verbotenen behaftet. Eine Politisierung findet dabei auf zwei Wegen statt: Über den Besuch von Rechtsrock-Konzerten oder auch den Kauf von Rechtsrock-CDs finden häufig erste Kontakte zu Kadern der Naziszene statt. Aufgrund der vielfach volksverhetzenden, rassistischen und NS-verherrlichenden Texte aus diesem Spektrum sind zahlreiche CDs mit Nazimusik indiziert, d.h. ihr Erwerb ist nur auf besonderen Wegen, in Szeneläden, bei Konzerten oder über Gewährspersonen möglich. Erhöht der Bezug verbotener Ware eventuell noch die Neugier darauf, so werden die Kontakte zu den Jugendlichen durch die Naziszene dazu genutzt, die Interessenten stärker an die Szene zu binden, zu klandestin organisierten Konzerten oder zu einem Wochenendtrip zu einem entsprechenden Musikevent einzuladen. Insbesondere in ländlichen Regionen mit geringen Freizeitangeboten und einer regional verankerten rechten Szene spielt diese Politisierung über Musik eine große Rolle.

2005 und in den Folgejahren organisierte die NPD, unterstützt von der Kameradschaftsszene in Jena, das so genannte „Fest der Völker“, ein bundesweit beworbenes internationales Rechtsrock-Festival. Mit Bands aus verschiedenen europäischen Ländern sollte der Eindruck einer europaweiten Vernetzung der Szene vermittelt werden, jedoch verhinderte die frühe antifaschistische Gegenmobilisierung, dass das Fest zu einem tatsächlichen Publikumserfolg werden konnte. Mit nur 500 Teilnehmern gelang es nicht, Interessierte über den eigenen engen Kreis hinaus zu mobilisieren. Auch in den Folgejahren gelang dies nur in Ansätzen. Ähnlich wie beim benachbarten Rechtsrock-Festival „Rock für Deutschland“ in Gera schwankten die Teilnehmerzahlen zwischen wenigen hundert und 4.000.

Die organisierte extreme Rechte von der NPD über „Die Rechte“ bis hin zu lokalen Vereinen und Kameradschaften nutzt die Musik immer wieder als Attraktion und Vehikel zum Transport eigener Inhalte. Parteiveranstaltungen werden häufig mit Konzerten oder Liederabenden verbunden. In den frühen 2000er Jahren machte die NPD mit der Verteilung von so genannten „Schulhof-CDs“ auf sich aufmerksam, die von ihr an Schulen umsonst verteilt wurden und mit denen über das Medium der Musik die Inhalte der NPD an ein jugendliches Publikum vermittelt werden sollten.

Für den Rassismus und die enthemmte Gewalttätigkeit ist die Bedeutung der Nazimusik häufig beschrieben worden. Zahllose Berichte über brutale Gewalttaten von Nazis dokumentieren, wie über den Konsum von rassistischen Texten und musikalischen Vernichtungsphantasien Tatmotivationen unterstützt werden.

Rolle und Bedeutung der Musik liegt für die Naziszene auf zwei Ebenen: Einerseits können, wie beschrieben, Jugendliche an die Szene herangeführt werden.

Auf der anderen Seite hat sich die Musik in der Szene zu einem wichtigen Zweig der Finanzierung entwickelt, spielt das CD- und Konzertgeschäft für viele aktive Kader der Szene doch eine entscheidende ökonomische Rolle. Musiknetzwerke wie „Blood & Honour“ verstehen sich dabei als Avantgarde der Szene und haben vor allem für den militanten Neofaschismus eine zentrale Bedeutung (vgl. Dornbusch/Raabe 2002). Für den NSU-Zusammenhang und die Unterstützerszene seines Kerntrios spielte das B&H-Netzwerk eine entscheidende Rolle. Auch innerhalb der Naziszene lassen sich mit dem Thema Musik unterschiedliche Ausrichtungen verbinden. Gibt es auf der einen Seite die am traditionellen Skinhead orientierte Fraktion derer, die mit der Musik vor allem Freizeitbedürfnisse (Feiern, Trinken) zum Ausdruck bringen, findet sich auf der anderen Seite der politische Soldat, der mit der Musik die eigene Ideologie zum Ausdruck bringt.

Welle rassistischer Aufmärsche

Über viele Jahre war die Erfahrbarkeit eigener Stärke im Rahmen einer rechten Eventkultur in Form von Aufmärschen, Konzerten, Veranstaltungen nur für einen kleinen und relativ eng begrenzten Kreis von rechten Kadern und ein potenziell zu erreichendes jugendliches Umfeld nachvollziehbar. Obwohl die Naziszene bewusst auf eine Eventisierung der eigenen Politik setzte, waren die Effekte dieser Strategie überschaubar. Die verbreitete Ablehnung der extremen Rechten ermöglichte dieser so gut wie nie eine Mobilisierung gänzlich anderer Kreise. Mit dem Aufkommen einer rassistischen Mobilisierungswelle im Zuge der aktuellen Flüchtlingsdebatte, die bereits 2013 einsetzte und im Jahr 2015 eine sprunghafte Entwicklung nahm, hat sich dieser Rahmen erweitert.

Mehr als 1.000 Angriffe auf Geflüchtete und ihre Unterkünfte hat es im Jahr 2015 gegeben, nachdem es 2014 weniger als 200 waren. Fast täglich wird von Brandanschlägen auf geplante oder schon bezogene Einrichtungen für Geflüchtete berichtet, und nur einem glücklichen Zufall ist es zu verdanken, dass es bis heute keine Todesopfer dieser Gewaltwelle gegeben hat. Viele Experten sehen starke Parallelen zur Entwicklung der frühen 1990er Jahre (vgl. Begrich 2015). Parallel zu dieser rechten Gewaltwelle lässt sich eine wachsende Zahl an rechten Aufmärschen und Demonstrationen feststellen, die gegen die Flucht- und Asylpolitik der Regierung Merkel protestieren und sich konkret jeweils gegen die Unterbringung von Geflüchteten in Städten und Kommunen richten. Allein 2015 gelang es der extremen Rechten, bundesweit mehr als 430 solcher Aufmärsche mit knapp 60.000 Teilnehmern zu organisieren. Hinzu kamen über 160 so genannter „Gida-Aufmärsche“, d.h. Aufmärsche, die sich als Teil der Pegida-Bewegung verstehen (Pegida-Dresden nicht mitgerechnet) und in Teilen von der extremen Rechten

organisiert wurden. Hier konnten noch einmal über 40.000 Teilnehmer mobilisiert werden, so dass die extreme Rechte 2015 über 100.000 Menschen zum Thema Flucht und Asyl auf die Straße bringen konnte.

Für die Erfahrbarkeit eigener politischer Wirksamkeit, das Gefühl, einen Massenkonsens zum Ausdruck zu bringen und die damit einhergehende Attraktivitätssteigerung der Szene kann diese Entwicklung gar nicht überschätzt werden, zumal es einen entscheidenden Unterschied zu den frühen 1990er Jahren gibt. Gegenwärtig gelingt es der extremen Rechten tatsächlich, bis weit in die bürgerliche Mitte hinein für ihre Events zu mobilisieren. Dies gelingt vor allem deshalb, weil eine verbreitete rassistische Stimmung von rechtskonservativen Trägern wie Pegida-Dresden und der AfD legitimiert und deshalb als politischer Ausdruck jenseits der extremen Rechten wahrgenommen wird. Der Effekt, dass damit jedoch die über Jahre bestehende Barriere zur extremen Rechten brüchig geworden ist, wird allenthalben beklagt (vgl. Vorländer/Herold/Schäller 2015).

Pegida in Dresden, aber auch die zahllosen anderen Aufmärsche zum Thema Flucht und Asyl haben als lokale Events viel zur Verankerung des Themas im Sinne der extremen Rechten beigetragen. Orte wie Schneeberg, Freital, Freiberg, Heidenau, Clausnitz und viele andere stehen für erfolgreiche rechte Mobilisierungen, in denen rechte Aktionen nicht nur als gelungene Events (Fackelläufe, Blockaden von Bussen mit Geflüchteten, Straßensperren etc.), sondern auch als politisch wirksam erfahren werden. Die organisierte extreme Rechte in Form der NPD, der Partei „Die Rechte“ oder „Der III. Weg“ agieren dabei häufig im Hintergrund, stellen ihre organisatorischen Möglichkeiten zur Verfügung und sind personell vertreten, ohne dabei als Organisation unbedingt in Erscheinung zu treten.

Literatur

- Aust, Stefan / Laabs, Dirk, Heimatschutz. Der Staat und die Mordserie des NSU, München 2014.
- Begrich, David, „Wir sind das Pack“. Von Hoyerswerda nach Heidenau, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 10/2015, S. 9-12.
- Brandstetter, Marc, Die vier Säulen der NPD, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, 9/2006, S. 1029-1031.
- Dornbusch, Christian / Raabe, Jan (Hrsg.), RechtsRock. Bestandsaufnahme und Gegenstrategien, Hamburg 2002.
- ID-Archiv (Hrsg.), Drahtzieher im Braunen Netz. Der Wiederaufbau der ‚NSDAP‘, Berlin 1992.
- Staudt, Toralf, Moderne Nazis. Die neuen Rechten und der Aufstieg der NPD, Köln 2005.
- Stöss, Richard, Rechtsextremismus im Wandel, Berlin 2005.
- Virchow, Fabian, Die Demonstrationspolitik der extremen Rechten im Bundesgebiet und im Land Brandenburg, in: Kopke, Christoph (Hrsg.), Grenzen der Toleranz – Das

Brandenburger Modell zur Bekämpfung des Rechtsextremismus. Potsdam 2011, S. 83-102.

Vorländer, Hans / Herold, Maik / Schäler, Steven, Wer geht zu PEGIDA und warum? Eine empirische Untersuchung von PEGIDA-Demonstranten in Dresden. Dresden 2015.

Die Sportshow. Zur Eventisierung von Bewegungs- und Sportkulturen

Zusammenfassung: Eine Analyse der Eventisierung von Bewegungs- und Sportkulturen ist ohne Zweifel ein wichtiger Baustein für ein angemessenes Verständnis der aktuellen Ausrichtung des Sportmarketings. Der vorliegende Beitrag unterstellt in diesem Zusammenhang, dass Eventisierung und Medialisierung des Sports als zentrale Dimensionen seiner anhaltenden Kommerzialisierung interpretiert werden können und erläutert diese Denkfigur am Beispiel des Mega-Events Fußball-Weltmeisterschaft, des Public Viewing aus Anlass von Fußballspielen sowie der Inszenierungsmuster des Trendsports.

Abstract: An understanding of sports events is essential for the understanding of contemporary sport marketing. The following paper argues that eventation and medialisaton of sports are central elements of a global commercialization of sports cultures. With this in mind, the mega event FIFA world cup, the public showing of football matches on giant screens and the production of events in the field of trend sports will be discussed as examples for this ongoing process, which transformst he traditional relationship between sport, culture and economy.

Keywords: Eventisierung und Medialisierung des Sports, Kommerzialisierung Inszenierungsmuster des Trendsports

1. Vom Wettkampf zum Event

Der Sport ist längst fast überall auf der Welt zu einem alltäglichen Massenphänomen geworden und kann – wie beispielsweise bei jedem Fußballgroßereignis sichtbar wird – intensive Gemeinschaftserlebnisse, kollektive Emotionen sowie Gefühle der Zugehörigkeit begünstigen. Neben dem aktiven Sporttreiben gehören gerade auch das Zuschauen bei Sportereignissen sowie die Rezeption des Mediensports zu den beliebten Freizeitaktivitäten. Die aktuelle gesellschaftliche Wertschätzung und die globale Popularität der Sport- und Bewegungskulturen sind allerdings ohne den Einfluss von Medien und Marketing kaum denkbar. Mit seiner Nähe zu den Feldern der Freizeit und des Konsums, seinem hohen identifikatorischen Potenzial, seiner eigenartigen Verbindung von körperlicher Expressivität

und marktwirtschaftlichen Leistungs- bzw. Nützlichkeitsidealen (u.a. agonale Konkurrenz, Rationalisierung, Rollenspezialisierung, Rekordstreben) stellt der Sport eben einen nahezu idealen Gegenstand massenmedialer Inszenierungen und Vermarktungsstrategien dar (vgl. Schwier 2009, S. 29-32).

Vor diesem Hintergrund kann es kaum überraschen, dass der Sport gegenwärtig nicht nur eines der bedeutendsten Felder des Eventmarketings bildet, sondern seine „akzelerierte Eventisierung“ (Hitzler 2011, S. 93) noch weiter voranschreitet. Die Bewegungs- und Sportkulturen schlagen dabei den Weg vom Wettkampf zum Event ein und bewegen sich von den Stadien und Hallen aus auf die öffentlichen Plätze, Parks und Strände zu. In gewisser Hinsicht geht es bei einem Sportevent darum, dem traditionellen Wettkampf einen Mehrwert hinzuzufügen und die vermeintliche Ernsthaftigkeit der sportlichen Aktion mit einer locker leichten Präsentation zu verbinden. Ein Sportevent will nun einmal ein außergewöhnliches Schauspiel bieten, zur Teilhabe einladen, emotionale Reize setzen, dem Publikum Spaß machen und es mobilisieren sowie vor allem mediale Aufmerksamkeit erregen. Maßgeblichen Anteil an dem Trend zum Event haben sicherlich die Massenmedien und die Konsumgüterindustrie, da sie die Unterhaltungs- und Erlebnisdimension von Sportereignissen gezielt akzentuieren sowie das Eventpotential bestimmter Bewegungs- und Sportpraktiken für eine möglichst passgenaue Zielgruppenansprache nutzen (vgl. Zanger 2009, S. 328-329). Eventisierung und Medialisierung des Sports erscheinen in diesem Zusammenhang als zwei Seiten einer Medaille, sie sind letztendlich zentrale Dimensionen einer fortlaufenden Kommerzialisierung der Bewegungs- und Sportkulturen. Diese Denkfigur soll im folgenden am Beispiel des globalen Mega-Events Fußball-Weltmeisterschaft, der nicht zuletzt im Umfeld dieses Sportgroßereignisses aufgekommenen Festivalisierung des Fernsports beim Public Viewing sowie der im Wechselspiel von Szene und Marketing hervorgebrachten Inszenierungsmuster des Trendsports konkretisiert werden.

2. Die Fußball-Weltmeisterschaft als Mega-Event

Wenn der internationale Fußballverband *FIFA* alle vier Jahre die Endrunde seiner Weltmeisterschaft veranstaltet, wird dem Turnier weltweit nicht nur deshalb höchste Beachtung geschenkt, weil diese Organisation die sportlichen Interessen von nahezu zweihundertfünfzig Millionen Menschen in mehr als zweihundert nationalen Mitgliedsverbänden vertritt. Bei einer Fußballweltmeisterschaft handelt es sich gegenwärtig eben auch um das größte globale Ereignis des Mediensports und des Sportmarketings. Anlässlich der WM 2014 in Brasilien haben 245 Fernsehsender aus über zweihundert Ländern über die Spiele berichtet und anlässlich dieses

Mega-Events sind unzählige Werbekampagnen sowie Sponsoringmaßnahmen entwickelt worden. Der Umstand, dass eine Fußball-Weltmeisterschaft heute als weltweit effektivste Marketing-Plattform gilt, hängt wesentlich damit zusammen, dass ihre Austragung im Zusammenspiel von Fußballverbänden, Medienkonzernen, Marketing- und Vermarktungsagenturen mit ökonomischen Zielsetzungen gestaltet wird (vgl. Boyle & Haynes 2004; Schwier & Schauerte 2008, S. 148-150). Da nur die *FIFA* die Rechte für die Durchführung und Vermarktung einer Fußballweltmeisterschaftsendrunde besitzt, tritt sie auf dem Markt für dieses Sportevent ferner im Stile eines „natürlichen Monopolisten“ (Frank 2015, S. 84) auf und verlangt vom gastgebenden Land vielfältige Regierungsgarantien, die unter anderem Einreisebestimmungen, Sicherheits- und Verkehrskonzepte sowie arbeits- und steuerrechtliche Fragen betreffen. Dies begünstigt auch die Tendenz, dass der Umbau der als Spielorte ausgewählten Städte sich nicht primär an den zukünftigen Funktionen für das Gemeinwesen orientiert, sondern eine „adäquate Bühne“ (Klein, 2004, S. 278) für das Mega-Event schaffen will. Auf die Marktmacht des Fußball-Weltverbandes verweist des Weiteren die Bereitschaft von Unternehmen, bis zu 45 Millionen Euro pro Event aufzuwenden, um zum exklusiven Kreis der offiziellen *FIFA*-Marketingpartner zu gehören (vgl. Bühler 2013, S. 115).

Die durch ein Netzwerk von nationalen und supranationalen Administrationen, Verbänden, Vermarktungsagenturen und Medienkonzernen getragene Produktion derartig herausragender Sportevents sowie deren nahezu grenzenlose kulturelle Relevanz – mitsamt den von der Sportartikelbranche gepflegten modischen Emotions- und Erlebniswelten oder der Rolle von Spitzensportlern als Popstars und Testimonials – signalisieren, dass die Entwicklung des Fußballs maßgeblich durch die Globalisierung des ökonomischen, politischen und kulturellen Austauschs vorangetrieben wird und zu diesem Prozess selbst beiträgt (vgl. Schwier 2009).

Gleichzeitig kann das Fußballevent zum Zwecke des *nation building* und *nation branding* herangezogen werden. Der Fußball bietet sich innerhalb gewisser Grenzen als sinnstiftender Faktor, als – wenn auch beschränkte – Ressource des populären Vergnügens an. Als hilfreich erweist sich dabei der Umstand, dass die Globalisierung des (Fußball-)Sports nach wie vor einen lokalen, regionalen oder nationalen Patriotismus symbolisch zu integrieren vermag, und „wahrscheinlich besteht exakt in der Vorhaltung dieser patriotischen Reservekapazität die Aufgabe des Sportsystems in transnationalen Interaktionen“ (Leggewie 2006, S. 116). Sportereignisse wie eine Fußballweltmeisterschaft machen also einerseits auf den Prozess der internationalen Zusammenarbeit aufmerksam, können andererseits jedoch eine temporäre Stabilisierung nationaler Wir-Identifikationen begünstigen.

Die Massenmedien und hierbei vor allem das noch immer als Leitmedium fungierende Fernsehen haben die Entwicklung des Fußballspiels nachhaltig beeinflusst, wobei sich dessen massenmedial vermittelte Vermarktung und

Eventisierung durch eine quasi paradoxe Grundstruktur auszeichnet: Die Betonung der Unterhaltungsdimension und die Spektakularisierung der TV-Berichterstattung stellen einerseits einen wesentlichen Aspekt der Transformation der Fußball-Weltmeisterschaft in eine global vermarktbare Ware dar. Mitverantwortlich für den anhaltenden Erfolg dieses Produkts dürfte dabei der Umstand sein, dass Fernsehfußball in gewisser Hinsicht einem „modernen Mythos gleicht, der kommerziellen Zwecken dient – einer Erzählung, durch die sich die Gesellschaft einen Teil der Wirklichkeit erklärt“ (Penz 2010, S. 49). Der professionelle Fußball bleibt aber andererseits wohl nur dann für die Menschen attraktiv, wenn die medialen Produkte die Wettkämpfe nicht vollständig auf ihren Showcharakter reduzieren, sondern das Verhältnis von Aktion und Präsentation glaubwürdig ausbalancieren. Die Authentizitätsversprechen des Wettkampfspiels und die Anpassung des Sports an televisionäre Bedingungen gewährleiten erst gemeinsam die Popularität und das Unterhaltungspotential des Fußballs. Die Inszenierung des Fernsehfußballs folgt daher einer Logik, die auf der einen Seite mit einigermaßen transparenter Bildsprache die immanenten Spannungspotentiale des Wettkampfs aufgreift und auf der anderen Seite durch kontinuierliche telegerechte Innovationen (zeitliche Ausdehnung der Sportübertragungen, Anreicherung mit melodramatischen Elementen, Computeranimationen, Gewinnspiele, ausgeweiteter Kameraeinsatz und digitale Zusatzinformationen wie Abstandsmessungen) ein möglichst großes Publikumsinteresse erzielen will (vgl. Schwier & Schauerte 2008, S. 118-123).

Der Fernsehfußball appelliert des Weiteren regelmäßig an unsere Emotionen, wenn anstehende Übertragungen von WM-Spielen als Schicksalsspiele angekündigt oder im Nachhinein als Skandalspiele eingeordnet werden, wenn von ewigen Rivalen oder dem Kampf um das sportliche Überleben die Rede ist. In jedem Fall werden semantische Anleihen bei möglichen Situationen des realen Lebens getätigt, die die Mehrzahl der Zuschauer nachempfinden kann und diese auf einer affektiven Ebene erreichen. Die Emotionalisierung ist ein wesentliches Merkmal der televisionären Sportshow, wobei von der Sprachverwendung der Journalisten und dem Einsatz von Metaphern über bestimmte sportliche Rituale (Abspielen der Nationalhymnen, Siegerehrung) und Regeln (Elfmeterschießen, K.-o.-System) bis zur Fernsehtechnik (Superzeitlupe, Großaufnahme) diverse Elemente zum Einsatz kommen.

Als Strategie ist die Emotionalisierung vorwiegend deshalb Erfolg versprechend, weil sie sich erstens konsequent die Unvorhersehbarkeit des Fußballgeschehens, die Spannungsbalance des Wettkampfs und die dem Spiel immanente Rolle des Zufalls zunutze macht. Zweitens knüpfen die TV-Inszenierungen an schon vorhandene Sympathien bzw. Antipathien der Zuschauer für die (National-)Mannschaften an. Die Identifikation mit den Teams stimuliert das Mitfiebertum, zieht die Fans mit ganzer Leidenschaft in das Spielgeschehen hinein und induziert unter Umständen über das jeweilige Match hinaus Muster parasozialer Beziehungen. Die Berichterstattung

geht seit einiger Zeit aber noch einen Schritt weiter und produziert vermehrt Mediengeschichten rund um das Ereignis, die das kollektive Erleben einer unterhaltenden Emotion stimulieren können. Als Verbalisierungsstrategie will Emotionalisierung die Gefühlsregungen der handelnden Personen zur Sprache bringen, und als Visualisierungsstrategie zielt sie darauf ab, Augenblicke großer Intensität und Präsenz zu erzeugen.

Die Fußball-Weltmeisterschaft steht exemplarisch für die zentrale Entwicklungsrichtung des Medienfußballs, die konsequent auf eine Maximierung der Reichweiten und Marktanteile, der Marketingmaßnahmen und Werbeminuten abzielt. Mittels Eventisierung und Boulevardisierung soll die WM-Berichterstattung jenen Mehrwert an „Sportainment“ (Bertling 2009, S. 110-129) gewährleisten, der die Zuschauer länger und öfter an das Programm bindet sowie auch allenfalls schwach am Fußball interessierte Personen zum Einschalten bewegt. Wenn sich das Fernsehen im Multimedialzeitalter tatsächlich Schritt für Schritt individualisieren und das Publikum fragmentarisieren sollte, dürfte der Marktwert einer Fußball-Weltmeisterschaft sogar noch eine Steigerung erfahren: Ihr gemeinschaftsbildendes Potential macht die WM-Spiele zu einem der raren Angebote, die vor den TV-Bildschirmen noch einen echten Versammlungseffekt auslösen können. Und damit werden Fußballgroßereignisse auch zukünftig der Lieblingsspielplatz des Event-Marketings bleiben.

3. Public Viewing – Die Festivalisierung des Fernsehsports

Die Eventisierung macht auch den Fernhesport zum Gemeinschaftserlebnis. Das gemeinschaftliche Verfolgen von Fußball-Liveübertragungen in Gaststätten und bei Freunden bzw. Verwandten ist zwar schon seit der Etablierung des Fernsehens verbreitet, jedoch hat der Siegeszug des Public Viewing anlässlich der Fußball-Weltmeisterschaftsendrunde 2006 in Deutschland diesem Phänomen eine neue Ausrichtung gegeben. Inzwischen ist es fast schon selbstverständlich, dass in Deutschland bis zu zehn Millionen Menschen die Spiele der Nationalmannschaft bei Welt- oder Europameisterschaften im öffentlichen Raum verfolgen.

Der Begriff Public Viewing bezeichnet im Sinne der Lizenzgeber und Organisatoren der Fanfeste eine öffentliche Live-Übertragung von Sportwettkämpfen auf Großbildschirmen bzw. -leinwänden. Ohne die Hervorbringung innovativer Präsentationstechniken wären die geselligen TV-Massenevents allerdings kaum denkbar. Die Markteinführung kleinstmodularisierter elektronisch gesteuerter Leuchtdioden mit hoher Strahlkraft, die zu jeder Tageszeit und bei jeder Witterung auf Videowalls bis zu einer Größe von zweihundert Quadratmetern noch in einer Entfernung von einhundertfünfzig Metern ein gestochen scharfes Bild

ergeben, ist so in gewisser Hinsicht eine konstitutive Voraussetzung für diesen Event-Baustein (vgl. Schwier & Schauerte 2008, S. 199). Ein weiterer Vorteil der LED-Technik besteht in ihrer Mobilität. Die Anlage lässt sich in relativ kurzer Zeit an nahezu jedem Ort auf- bzw. abbauen; das „Fußballspiel wird in einer flüchtigen Architektur inszeniert“ (Schulke 2013, S. 76).

Neben den technischen Aspekten fällt allerdings vor allem auf, dass das Public Viewing und die Fanmeilen gewissermaßen als Stadion-Surrogat dienen. Offensichtlich bereitet es zahlreichen Personen Vergnügen, zeitgleich zum wirklichen Ereignis in der Sportarena an einer allgemein zugänglichen Übertragung teilzunehmen und mit anderen zusammenzutreffen, die auf der Suche nach ähnlichen Emotionen sind. Es scheint so, als ob bei diesem Zusammenkommen von Fremden emotional verbundene Augenblicksgemeinschaften und Momente des kollektiven Selbsterlebens entstehen (vgl. Schwier 2012, 45-46). Allerdings existieren diese spontanen Gemeinschaften nur für einige wenige Stunden, bleiben vollkommen unverbindlich und kennen insbesondere keine gegenseitigen Bindungen und Verpflichtungen, wie dies bei Gruppen im Sport traditionell üblich ist. Das oft auch als Marketing- und Werbeplattform angelegte öffentliche Fernsehen simuliert Einbindung und *Communitas* zwar mehr oder weniger körpersnah, ansonsten allerdings in ähnlicher Weise wie die sozialen Netzwerke des Web 2.0. Es spricht daher wenig für die Annahme, dass über das Public Viewing in nennenswertem Maße ein Aufbau neuer sozialer Beziehungen erfolgt, sondern mit steigender Menschenmenge eher eine gefühlte als eine kommunikativ gestaltete Gemeinschaft wirksam wird: Man interagiert dort primär in der (Freundes-) Kleingruppe, darüber hinaus findet kaum gesellige Kommunikation mit bislang Fremden statt (vgl. Horky 2007). Vor den Großbildschirmen treffen letztlich heterogene Publika aufeinander, die in der Masse unter sich bleiben können, sich dennoch affektiv vernetzt fühlen und ihre Emotionen insgesamt eher diszipliniert im öffentlichen Raum ausleben. Mit dem Siegeszug des Public Viewing hat nahezu beiläufig die Spaßfraktion der *90-Minuten-Patrioten* den bierernsten *Schlachtenbummlern* wohl nicht nur in Deutschland zahlenmäßig den Rang abgelaufen.

Das oftmals zwischen Konsumismus und Happening-Charakter pendelnde Verhalten der Zuschauermassen beim Public Viewing verbindet Identifikation, Karnevalsstimmung und eine leibhaftige Freude am reinen Dabeisein. Die Bemalung diverser Körperteile in den Nationalfarben, die koordinierten Anfeuerungsrufe, das Singen von auf den Fußball ungetexteten Liedern, die Uniformierung mit Nationaltrikots, das Tragen farblich entsprechend gestalteter Perücken oder kreativer Verkleidungen sowie die oftmals improvisierten Choreographien begünstigen ein temporäres Aufgehen in dem emotionalen Kollektivkörper. Obwohl die Akteure bei der Wahl der Masken und Requisiten durchaus individuelle Akzente setzen, soll die Kostümierung in erster Linie Zugehörigkeit zum flüchtigen Gemeinschaftskörper

signalisieren, der wiederum erst durch die schillernden Aktivitäten der einzelnen Personen konstituiert wird.

Es drängt sich der Eindruck auf, dass der vielzitierte Verlust gemeinsam geteilter Orientierungen – die unter anderem bei bestimmten sozialen Inszenierungen wie Gottesdiensten, Prozessionen und politischen Demonstrationen sinnlich wahrnehmbar sind – zu einem hohen kollektiven Erlebnisbedarf führt, der nun im Rahmen globaler Sportwettkämpfe über Formen eines „Party-Nationalismus“ (vgl. Brand & Spitaler 2008) befriedigt werden kann. Sportzuschauer leben im öffentlichen Raum unter Umständen Bedürfnisse aus, „die in der modernen Gesellschaft ansonsten an den Rand gedrängt worden sind“ (Bette & Schimank, 1996, S. 61). Menschen, die bei der Suche nach unmittelbaren Gegenwartserfahrungen und gemeinsam erlebter Orientierung auf sich selbst gestellt bleiben, nutzen unter anderem Mediensportereignisse, um ihre Einbindung in ein übergreifendes Jetztgefühl zu spüren und ihre Lebensbejahung auszudrücken.

Public Viewing unterstützt eben immer auch ein – die Macht der Gegenwart beschwörendes und auf das Einschwingen in eine gemeinsame Emotion gerichtetes – Spiel des Publikums mit sich selbst. Was einst mit der so genannten La ola-Welle im Stadion begonnen hat, findet nun bei öffentlichen Sport-Partys seine Fortsetzung: Das Publikum zelebriert mit kollektiven Aktionen mehr oder weniger enthusiastisch seine eigene Anwesenheit. Aus Anlass bedeutsamer Sportwettkämpfe schaffen die Zuschauer an den Großleinwänden gewissermaßen erst das Ereignis, das sie selbst miterleben wollen. Und zur Untermalung des eigentlichen Sportevents berichtet das Fernsehen dann wiederum von der ausgelassenen Atmosphäre an den Orten der öffentlichen Schaulust. Als soziales Phänomen steigert Public Viewing also durchaus zeitgemäß die Interaktivität der televisionären Sportberichterstattung und den Erlebnischarakter der auf sie gerichteten kollektiven Aneignungsprozesse.

4. Zur Inszenierung des Trendsports

Events sind seit den Anfängen des Trendsports dessen zentrale Inszenierungsformen. Mitverantwortlich hierfür dürfte sicherlich der Umstand sein, dass sich BMX, Surfen, Snow- oder Skateboarding einerseits jenseits des Systems des organisierten Sports entfaltet haben und andererseits mehr oder weniger selbstverständlich nahezu ideale Bildanlässe bereithalten, die Medien und Marketing in vielfältigen Formaten mit unterschiedlichen Botschaften verbinden können oder die sich sogar für den Aufbau einer Brandingmarke (z.B. *Red Bull*) fruchtbar machen lassen. Daher haben die Marken – von Billabong und Etnies über Red Bull und Quicksilver bis zu Titus und Vans – auf allen Kanälen (Crossmedia,

Veranstaltungen, Feste) die von Jugendlichen entfalteten Trendsportarten „infiltriert“ (Rinehart 2008, S. 87). Die Unternehmen popularisieren mit ihrem Jugendmarketing und Eventmanagement den Stil von BMX, Parkour, Skateboarding oder der Varianten des Surfers. Sie präsentieren sich medial und vor Ort als den Szenen gewissermaßen zugehörig, unterhalten eigene Teams, sponsorn internationale, nationale und regionale Events, versuchen ein cooles Image aufzubauen und jene Werte zu präsentieren, die mit der jeweiligen „sporting counter-culture“ (Bouchet, Hillairet & Bodet 2013, S. 99) assoziiert werden.

Die seit 1995 vom TV-Sender ESPN veranstalteten X-Games stellen sicherlich den Vorreiter für solche Markenfestspiele und die gegenwärtig nahezu flächendeckende Eventisierung (im Sinne von Hitzler 2011, S. 19-21) jugendlicher Bewegungskulturen dar. Nicht zuletzt wegen der extra für die X-Games hergestellten Werbespots, dem umfassenden Sponsoring und Merchandising betrachtet Rinehart (2004) die kameragerechte Aufbereitung und globale (Selbst-) Vermarktung der Trendsportarten als eine Form der zielgruppengerechten Vereinnahmung durch das System des Mediensports. Gleichzeitig haben (Medien-) Events wie die X-Games zahlreichen BMX-Ridern, Skateboardern oder Surfern beiderlei Geschlechts die Möglichkeit eröffnet, aus ihrer Leidenschaft zumindest temporär einen Beruf zu machen, eigene Produktlinien am jeweiligen Nischenmarkt zu platzieren und als Rollenmodelle für die nachwachsende Generation zu fungieren.

Die Eventisierung und Medialisierung des Trendsports folgt dabei einer Marketinglogik, die durch kontinuierliche Innovationen (u.a. neue Contests an spektakulären Orten) und die Inszenierung des X-Moments – den noch nie gesehenen Sportbildern, dem nicht für möglich gehaltenen Bewegungskunststück, der körperlichen Grenzüberschreitung – ein möglichst großes Interesse beim jungen Publikum erzielen will (vgl. Schwier 2008). Besonders konsequent verfolgt diese Strategie das Unternehmen *Red Bull*, das nicht nur als Sponsor diverser Trendsportveranstaltungen auftritt und über eigene Teams im Bereich BMX, Freestyle Motocross, Mountainbiking, Surfen, Skate- sowie Snowboarding verfügt, sondern auch aufwendig eigene Events gestaltet (u.a. Red Bull Coast 2 Coast, Red Bull Skate Generation) und über den hauseigenen Medienkanal redbull.tv eine Flut von Videos zum Trendsport auf die Bildschirme und Smartphones der jugendlichen Zielgruppe transportiert. Eine Abrundung erfährt das Konzept ferner durch ein umfassendes Szenemarketing, das auf die Förderung lokaler oder regionaler Trendsportevents gerichtet ist (vgl. auch Timmermann 2008, S. 132-134).

Die Wechselbeziehungen zwischen Marketing, Medien und Szene bleiben allerdings insgesamt komplex, wozu nicht zuletzt die audiovisuelle Produktivität der jugendlichen Bewegungskulturen selbst beiträgt, die wiederum nicht selten Vorbilder für die professionellen Videos der Marken liefert. Dieser Prozess läuft

allerdings in beide Richtungen, da auch Szenevideos mitunter Bezug auf die Werbeästhetik der Sponsorenfilme nehmen (vgl. Schwier 2008, S. 277).

Die auffällige Tendenz der BMX-, Parkour-, Skater- oder Surferszenen zur Selbstmedialisierung und Ästhetisierung verweist zunächst auf den für jugendliche Trendsportszenen typischen Wettstreit um Stil und hängt damit zusammen, dass man Aufmerksamkeit erregen, das eigene Können öffentlich demonstrieren, Respekt für den eigenen Stil gewinnen sowie die Kommunikation innerhalb und zwischen den Gruppierungen fördern will.

Den Erfahrungshorizont der Online-Auftritte jugendlicher Bewegungskulturen und der damit verbundenen Prozesse der Selbstermächtigung bestimmen in dieser Perspektive letztendlich die Relation zwischen der Demonstration von Gruppenidentität bzw. von alternativen Mustern des Sporttreibens auf der einen Seite und dem alltäglichen Aufzeigen von kulturellen Differenzen zum Mainstream des organisierten Sports auf der anderen Seite. Die feinen Unterschiede zwischen den vielfältigen Ausprägungsformen des Sporttreibens lassen sich zwischen „urbaner Rebellion und neoliberalen Selbstentwurf“ (Schweer 2014, S. 167) jedenfalls auf der digitalen Bühne dauerhaft, kreativ und multimedial dokumentieren. Die entsprechenden Online-Auftritte von BMX-, Parkour-, Skater- oder Surfer-Gruppierungen sind so immer ein Bestandteil des Kampfes um Deutungshoheit im Feld des Trendsports und bieten sowohl den Eingeweihten als auch anderen Interessenten szenetypische Wissensbestände an, deren Aneignung sowohl Zugehörigkeit nachweisen als auch zur Erweiterung des subkulturellen Kapitals dienen kann (vgl. Schwier & Erhorn 2015, S. 198-199). Unter Bezugnahme auf die Diskurse der Konsumkultur und des ökonomisierten Sports entfalten jugendliche Bewegungskulturen ein Reservoir an Aktionen, Riten, Symbolen und Medienerzeugnissen, das sie gewissermaßen zum Stichwortgeber des Jugendmarketings und Eventmanagements macht. Szenekommunikation kann in diesem Prozess auch in Markenkommunikation übergehen. Die mannigfachen Verflechtungen von Kultur und Ökonomie bilden sich eben auch in den Repräsentationen des Trendsports ab und die jeweiligen Szenen sind mit ihrer Tendenz zur Selbstmedialisierung aktiv an der Eventisierung und den rasch einsetzenden Vermarktungsprozessen beteiligt.

5. Fazit

Die Eventisierung kommt inzwischen im professionellen (Show-) Sport nahezu flächendeckend zum Tragen, hat aber längst auch den Breiten- und Freizeitsport erfasst. Damit einhergehend entsteht ein Wettstreit der diversen Sportevents um mediale Aufmerksamkeit, wobei Olympische Spiele, Fußball-Welt- und Europameisterschaften unangefochten an der Spitze der sportlichen Event-Hierarchie

stehen. Gleichzeitig haben sich in unterschiedlichen Feldern der Sport- und Bewegungskultur eigene Eventformate etabliert, wie beispielsweise die schon erwähnten X-Games oder Red Bull-Veranstaltungen im Bereich des Trendsports. Aus Sicht von Wirtschaft und Medien stellen Sportevents nahezu ideale Kommunikationsplattformen dar, da sie eine aktive Beteiligung des Publikums, damit einhergehende Massenerlebnisse sowie die Erschließung neuer Zielgruppen ermöglichen. Durchaus folgerichtig begünstigt die Eventisierung ferner eine Nutzung des Sports für die Entwicklung neuartiger TV-Showformate, was im deutschen Fernsehen seit über zehn Jahren vor allem vom Entertainer Stefan Raab mit seinen TV total-Sportevents (u.a. Wok-WM, Eisfußball, Boxen, Stock Car, Turmspringen) erfolgreich praktiziert worden ist (vgl. Franke 2015, S. 85; Schwier & Schauerte 2008, S. 132-136). Ein gemeinsames Merkmal dieser televisionären Events besteht darin, dass sie Sport konsequent als unterhaltsame Game Show inszenieren: Der sportliche Wettkampf bildet hier die Hintergrundfolie für ein Showspektakel, das um Selbstvermarktung, Prominenzierungsstrategien, Aufmerksamkeitserfolge und Zuschauerquoten kreist.

Bemerkenswert ist gleichzeitig, dass Sportevents vor allem dann erfolgreich sind, wenn sie von den Menschen mitgestaltet bzw. produktiv angeeignet werden können. Public Viewing und Trendsportevents leben beispielsweise durch die Ausdrucksproduktivität der Besucherinnen und Besucher sowie deren – zwischen Rebellion und Selbstverliebtheit angesiedeltem – Engagement. Und selbst die (Fernseh-) Inszenierung des Mega-Events Fußball-Weltmeisterschaft lässt hinreichend Raum für ein Ausleben außeralltäglicher Leidenschaften, für parasoziale Interaktionen (vgl. Gleich 2009) sowie für vielfältige Aneignungstaktiken der Fans.

Literatur

- Bertling, Christoph: Sportainment. Konzeption, Produktion und Verwertung von Sport als Unterhaltungsangebot in den Medien. Köln 2009.
- Bette, Karl.-Heinrich / Uwe Schimank: Zuschauersport. Auszeit vom Alltag, Freistoß für die Seele. In: Psychologie Heute 23 (1996), S. 60-65.
- Bouchet, Patrick / Dieter Hillairet / Guillaume Bodet: Sport Brands. New York 2013.
- Boyle, Raymond / Richard Haynes: Football in the New Media Age. London 2004.
- Brand, Ulrich / Georg Spitaler: Party-Nationalismus als eine aktuelle Bewegungsform nationaler Identität? In: Kreisky, Eva / Georg Spitaler (Hrsg.): Skriptum „Fußball als europäisches Spektakel“. Wien 2008. S. 33-49.
- Bühler, André: Die Rolle des Fußballs in der Werbung – eine empirische Werbeanalyse während der Fußball-WM 2010. In: Brunner, Stefan / Guido Ellert / Guido Schafmeister (Hrsg.): Die Fußball-Weltmeisterschaft 2010 im wissenschaftlichen Fokus. Köln 2013. S. 111-133.
- Franke, Marcus: Städtische Bewerbungen um internationale Sportevents. Wiesbaden 2015.

- Gleich, Ulrich: Nähe trotz Distanz: Parasoziale Interaktionen und Beziehungen zwischen Rezipienten und Sportlern. In: Schramm, Holger (Hrsg.): Die Sozialpsychologie des Sports. Köln 2009. S. 153-175.
- Hitzler, Ronald: Eventisierung. Drei Fallstudien zum marketingstrategischen Massenspaß. Wiesbaden 2011.
- Horky, Thomas: Mediensport und Öffentlichkeit. Zur Ausdifferenzierung eines journalistischen Programmbereichs am Beispiel der Fußball-WM 2006. In: Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge XLVIII (2007), 2, S. 13-34.
- Klein, Gabriele: Marathon, Parade, Olympiade. Zur Festivalisierung und Eventisierung der postindustriellen Stadt. In: Sport und Gesellschaft – Sport and Society 1 (2004), 3, S. 269-280.
- Leggewie, Claus: "Marke Deutschland" – Sport als Medium kollektiver Identität im Globalisierungsprozess. In: Schwier, Jürgen / Claus Leggewie (Hrsg.): Wettbewerbsspiele. Frankfurt am Main 2006. S. 105-119.
- Penz, Otto: Produktion und Kodes des Mediensports. In: Marschik, Matthias / Rudolf Müllner (Hrsg.): „Sind's froh, dass Sie zu Hause geblieben sind.“ Mediatisierung des Sports in Österreich. Göttingen 2010. S. 38-50.
- Rinehart, Robert E.: Sport as Constructed Audience: A Case Study of ESPN's The Extreme Games. In: Rowe, David (Ed.): Critical Readings: Sport, Culture and the Media. Maidenhead 2004. S. 313-327.
- Rinehart, Robert E.: Exploiting a New Generation: Corporate Branding and Co-Optation of Action Sport. In: Giardina, Michael D. / Michele K. Donnelly (Eds.): Youth Culture and Sport. Identity, Power, and Politics. New York 2008. S. 71-89.
- Schweer, Sebastian: Skateboarding. Zwischen urbaner Rebellion und neoliberalen Selbstentwurf. Bielefeld 2014.
- Schwier, Jürgen: Inszenierungen widerspenstiger Körperlichkeit. Zur Selbstmediatisierung jugendlicher Sportszenen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 28 (2008), 3, S. 271-282.
- Schwier, Jürgen: Sport in den Medien als kulturelles Alltagsphänomen. In Horky, Thomas / Thorsten Schauerte / Jürgen Schwier (Hrsg.): Sportjournalismus. Konstanz 2009. S. 27-44.
- Schwier, Jürgen: Erscheinungsformen von Sportzuschauern und ihre Organisation. In: Strauß, Bernd (Hrsg.): Sportzuschauer. Göttingen 2012. S. 40-56.
- Schwier, Jürgen / Jan Erhorn: Trendsport. In: Schmidt, Werner (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf 2015. S. 179-200.
- Schwier, Jürgen / Thorsten Schauerte: Soziologie des Mediensports. Köln 2008.
- Schulke, Hans-Jürgen: Ist das Stadion der Zukunft der Marktplatz? In: Brunner, Stefan / Guido Ellert / Guido Schafmeister (Hrsg.): Die Fußball-Weltmeisterschaft 2010 im wissenschaftlichen Fokus. Köln 2013. S. 67-91.
- Timmermann, Torben: Portfolioanalyse Red Bull – Trendsportarten aus Sponsorensicht. In Nuschke, Lars / Christian Becker (Hrsg.): Vom Strand zum Green. Eine sportökonomische Analyse ausgewählter Trend- und Exklusivsportarten. Göttingen 2008. S. 129-138.
- Zanger, Cornelia: Das Eventpotential von Sportarten. In: Breuer, Christoph / Ansgar Thiel (Hrsg.): Handbuch Sportmanagement. Schorndorf 2009². S. 315-332.

„Zurück in die Glanzzeiten“.
Geschichte als Event und die Refeudalisierung öffentlicher
Geschichtsbilder in Museen und Ausstellungen¹

Abstract: Am Beispiel von kultur- und technikhistorischen Museen der Metropolregion Rhein-Neckar verfolgt der Beitrag die Entwicklung der Ausstellungspolitik seit den 1990er Jahren: Waren Museumsneugründungen und Großausstellungen damals noch fachwissenschaftlich inspiriert und politisch geprägt von der „neuen Geschichtsbewegung“ der 1980er Jahre, so ist seit der Jahrtausendwende eine zunehmende Refeudalisierung der Geschichtsbilder in Ausstellungen und vor allem ihrer museumspädagogischen Vermittlung festzustellen. Unter dem Slogan „Geschichte hautnah erleben“ wird nun jede Ausstellung zu einem hippen „Event“, der vor allem eins zu sein hat: unterhaltsam und bespaßend. Als historisches Terrain dafür scheint sich die Welt des aristokratischen alten Europas besonders zu eignen. Dieser Trend wird verstärkt durch die Einbindung von Museen in überregionale Marketingkonzepte und ihre thematische Unterwerfung unter Anforderungen der Tourismusförderung. In der Folge verlieren Museen ihre eigenständigen Profile, werden Ausstellungsthemen beliebig austauschbar und die Vermittlungsangebote immer gleichförmiger. Die Revitalisierung einer eigensinnigen „Geschichte von unten“ scheint von Nöten.

Abstract: This essay aims at showing the development of museums in the Rhine-Neckar metropolitan region, which focus on cultural history as well as the history of technology, since the 1990ies. In the 1980ies not only the founding of museums but also the making of great exhibitions was inspired by specialized knowledge and politically influenced by a “new historiography”. Since the turn of the millennium, however, there is an increasing refeudalization in the conception of history and especially the museum education. True to the motto “experience history first-hand” every exhibition is now intended to become a trendy and entertaining event. Therefore exhibitions more and more become part of a transregional marketing concept, which is also supposed to promote tourism in the specific region. This is leading to the museums’ loss of their independent status. Exhibition themes become convertible while the museum’s educational program is getting more and more homogeneous. Therefore the revitalization of an independent and profound history/historiography is strongly needed.

Keywords: Museen, Ausstellungspolitik, neue Geschichtsbewegung, Refeudalisierung, Event-Tourismus

Der folgende Beitrag geht auf zwei Vorträge zurück, die der Verfasser in einem zeitlichen Abstand von dreizehn Jahren gehalten hat: „Wird Bildung das Hauptziel von Museumspädagogik bleiben? Eine Frage aus dem Jahre 2000 mit einer Antwort aus dem Jahre 2020“ lautete der Titel des älteren Vortrags anlässlich einer Tagung zur Museumspädagogik in technischen Museen (Steffens 2000). Im Mittelpunkt des Vortrags stand eine Prognose der Entwicklung von Museumspädagogik unter den Bedingungen des ökonomischen Wandels von einer dominanten Industriegesellschaft zu einer Dienstleistungsgesellschaft, in der auch Bildung und Kultur wie „alles im Leben zur bezahlten Ware“ (Rifkin 2000, S. 13) weiterentwickelt werden sollte. Die neoliberale Befreiung von staatlicher Bevormundung konnte nun Geschichte, Kultur und Technik als sinnliches Erlebnis einer stets staunenden Öffentlichkeit vermitteln. Mäzenatentum und Sponsoring taten ihr Übriges, um die vermeintlich befreite Museumspädagogik in neue, nun private Abhängigkeiten zu stürzen. Reihenweise legten damals öffentliche Kulturinstitutionen den vermeintlich altbackenen Begriff „Museumspädagogik“ ab und firmierten sie in „Kunstvermittlung“ oder „Kulturvermittlung“ um. Im Jahre 2000 schwamm schon gegen den Strom, wer diese „Modernisierung“ hinterfragte: „Die Museumspädagogik geriet dadurch in das Jammertal einer Sinnkrise, weil sie nicht mehr prägend und gestaltend und formend, kurz gesagt ‚bildend‘ arbeiten konnte, sondern sich immer schneller wandelnden Moden unterwerfen musste. Dabei blieben Souveränität, Konzeptionalität, Eigensinn und Kreativität auf der Strecke. Die Folge war: alle Museen wurden gesichtsloser, ihre Programme austauschbarer, ihre Vorgehensweise einheitlicher. Die Globalisierung hatte zu einem kaum mehr unterscheidbaren Einheitsbrei geführt, der das Publikum immer häufiger langweilte“ (Steffens 2000, S. 67) – so die Prognose von damals als fiktiver Rückblick aus dem Jahr 2020.

Dreizehn Jahre später schien es an der Zeit, diese düstere Voraussage zu verifizieren. Anlass bot die Ausstellung „Durch Nacht zum Licht? Geschichte der Arbeiterbewegung 1863-2013“, die vom Verfasser als Große Landesausstellung Baden-Württemberg kuratiert worden war (Technoseum 2013)². In einem vom wissenschaftlichen Beirat der Ausstellung³ verabschiedeten Konzeptpapier war als Epilog zu lesen, warum eine Arbeiterbewegungs-Ausstellung kulturpolitisch signifikant sein konnte: „In Themenwahl und Geschichtsvermittlung großer kulturhistorischer Museen lässt sich seit Jahren der Prozess einer Refeudalisierung von öffentlich geförderten Geschichtsbildern feststellen“. Das Votum des Beirats hatte nur kurzfristig Bestand; vor Weitergabe der Ausstellungskonzeption an die beteiligten

Gremien und staatlichen Stellen mussten dieser Satz und die ihm folgenden Erläuterungen gestrichen werden. Allzu brisant schien der Hinweis darauf, dass eine Arbeiterbewegungs-Ausstellung sich 2013 in einem kulturellen Klima zu behaupten habe, in dem immer wiederkehrende Großausstellungen über Adelsgeschlechter und Herrscherhäuser dominieren und mediengerecht vermarktet werden.

Eine Fortbildungsveranstaltung des IG Metall-Bezirks Baden-Württemberg im TECHNOSEUM Mannheim war dann der Anlass, sich erneut mit dem „zensierten“ Thema auseinander zu setzen. Der Vortrag „Durch Nacht zum Licht? Über die Refeudalisierung öffentlicher Geschichtsbilder und die neue Rolle der ‚Geschichte von unten‘“ stellte die historische Genese der heutigen Ausstellungspolitik in Museen in den Kontext der neuen Geschichtsbewegungen seit dem Ende der 1970er Jahre, ihren Einfluss auf Museumsgründungen und Ausstellungen in den 1990er Jahren und des neoliberalen Roll-Back in der Kulturpolitik seit der Jahrtausendwende. Die folgenden Ausführungen basieren auf diesem Vortrag. Ganz wesentlich inspiriert wurden sie auch von einem Essay, den Peter Steinbach 2012 unter dem Titel „Geschichte im politischen Kampf“ (Steinbach 2012) veröffentlichte. Auch für ihn spielt die Museumspolitik der 1980er und 1990er Jahre eine zentrale Rolle in der Frage, wer denn überhaupt die Deutungshoheit über die deutsche Geschichte besitzt und welche Themen warum im Ausstellungswesen periodisch dominieren: „Der Erfolg von Regional- und Landesausstellungen motivierte auch süddeutsche Landesregierungen, mit Ausstellungen geschichtspolitische Akzente zu setzen“ (Steinbach 2012, S. 119). Im Folgenden geht es am Beispiel von Museen in Mannheim, Speyer und Karlsruhe darum, wie sich seit 1990 diese geschichtspolitischen Akzente verschoben haben.

Die „neuen Geschichtsbewegungen“ und die Gründung des Landesmuseums für Technik und Arbeit

Anlässlich der Eröffnung des Landesmuseums für Technik und Arbeit im September 1990 berichtete die FAZ über einen „Tempel für die menschliche Arbeit“ und ein „Museumswunder in Mannheim“ (28.09.1990; zit. nach Suhling 2001, S. 20). Was war das für ein Zauberspruch, den man in Mannheim verabreicht hatte?

Werfen wir zunächst einen Blick zurück in die 1980er Jahre. Fast im Anklang an den legendären ersten Satzes im Kommunistischen Manifest „Ein Gespenst geht um in Europa ...“ leiten Hannes Heer und Volker Ullrich 1986 ihren Bericht über eine „neue Geschichtsbewegung“ mit dem Satz ein: „Durch die Geschichtslandschaft der Bundesrepublik weht ein frischer Wind“ (Heer/Ullrich 1986, S. 9). Gegen Mitte und Ende der 1970er Jahre befreite sich die historische Forschung aus dem Elfenbeinturm der universitären Genügsamkeit. Inspiriert wurde sie auch

durch die „Grabe-wo-du-stehst“-Bewegung, die der Fachwissenschaft provokativ entgegen hielt, dass Menschen – in diesem Falle Arbeiter der schwedischen Zementindustrie – erstens eine eigene Geschichte hätten und zweitens diese auch noch am besten selbst erforschen könnten! Nicht der Fachhistoriker verfüge über das angemessene Instrumentarium, sondern die interessierten Laien, die sog. „Barfußhistoriker“, seien es, die in Kenntnis ihrer unmittelbaren Arbeit und ihrer Lebenswelt diese auch erforschen und darstellen könnten. In Schweden war die „Grabe-wo-du-stehst“-Bewegung außerordentlich erfolgreich: Mitte der 1980er Jahre existierten etwa 10.000 (!) Arbeitsgruppen, die die „Geschichte vor Ort“ eigenständig erforschten (Lindquist 1978).

Eine solche Massenbewegung war die „neue Geschichtsbewegung“ in der Bundesrepublik allerdings nicht. Etwa 40 lokale und regionale Arbeitskreise schlossen sich 1983 zum Netzwerk „Geschichtswerkstatt“ in der Absicht zusammen, eine „aufklärerische Geschichtsarbeit“ gemeinsam und solidarisch zu betreiben. Das Selbstverständnis war sowohl ein fachhistorisches wie ein politisches. In den späten 1970er und frühen 1980er Jahren, als die neuen sozialen Bewegungen sich formierten, war es legitim zu behaupten, „dass es die drängenden Fragen der Gegenwart sind, mit denen wir uns der Geschichte nähern“ (Frei 1986, S. 231)⁴. Konsequenterweise traten damit neue Fragestellungen an die Geschichte in den Vordergrund, so z.B. Alltag, Gender, Ökologie. Viele dieser Initiativen arbeiteten auch an außeruniversitären Vermittlungsformen für diese neuen Inhalte, etwa in Form von Ausstellungen vor Ort oder auf sog. „Geschichtsfesten“.

Allerdings dauerte es doch fast ein knappes Jahrzehnt, bis die neue Geschichtsbewegung auch in den alten sozialen Bewegungen angekommen war. Dies hatte zweifellos seinen Grund darin, dass die auf dem Felde der Arbeiterbewegung tätigen Historiker sich zunächst von der bis dahin dominierenden „Parteien-, Programm-, Revolutions- oder Organisationsgeschichte“ abwenden mussten, um stattdessen „die Erforschung der wirklichen Arbeitergeschichte, also von Alltag und Lebensweise, Bewusstseinsprozessen und Praxisformen“ (Heer/Ullrich 1986, S. 16) zu beginnen. Ein Konstanzer DFG-Forschungsprojekt unter Dieter Groh stand folgerichtig unter dem Thema „Basisprozesse und Organisationsprobleme“.

Eines der Zentren der neuen Geschichtsbewegung war der südwestdeutsche Raum. Am Bodensee, in Stuttgart, Tübingen und im mittleren Neckarraum entstanden bereits Ende der 1970er Jahre Arbeitskreise, in denen sich Historiker, Lehrer, Schüler, Studenten, Archivare und Journalisten zusammenfanden, um die Geschichte „gegen den Strich“ zu bürsten, sich abzuwenden von den großen „Haupt- und Staatsaktionen“ der Politikgeschichte sowie einer seelenlosen Sozialgeschichte als „Strukturgeschichte“, in der die Schicksale der Menschen in endlosen statistischen und anonymen Datenreihen verschwanden. Als Beispiel für das Sendungsbewusstsein, mit dem die „neue Geschichtsbewegung“ ihre Vorhaben

anging, zitiere ich aus dem Gründungsaufwurf für einen „Arbeitskreis zur Heimatgeschichte der Arbeiter und ländlichen Unterschichten im mittleren Neckarraum“ vom Dezember 1979: „‚Von unten‘ meint das Recht der Basis auf ihre Darstellung in der Geschichte, ‚von unten‘ meint den Eintritt der Individuen und der Subjektivität in eine lange Zeit von ‚objektiven Gesetzmäßigkeiten‘ beherrschte Geschichtsschreibung, ‚von unten‘ meint auch Parteilichkeit und Sympathie für diejenigen, die vergessen und ausgeschlossen worden sind in der historischen Aufarbeitung unserer Gesellschaft“ (Schönberger/Steffens 1986, S. 221).

Auf der Titelkarikatur des Heftes 1 der Zeitschrift „Geschichtswerkstatt“ 1983 sehen wir deshalb im Keller eine ahnungslose Witwe Bolte aus dem Sauerkrautfass der „Strukturgeschichte“ schöpfen, während sich Max und Moritz als „Solisten“ und „Initiativen“ an der Geschichte des Alltags, der Region, der Frauen und der Ökologie laben. Dieses Titelblatt wie auch der Slogan „Geschichtswerkstätten aller Regionen – Vereinigt Euch“ auf dem „Jahrbuch für Demokratie- und Arbeitergeschichte“, das die Stuttgarter Franz-Mehring-Gesellschaft herausgab, geben die Aufbruchsstimmung der frühen 1980er Jahre exakt wieder – eine Aufbruchsstimmung, die auch Auswirkungen hatte auf die Entwicklung des heutigen TECHNOSEUM, dem Landesmuseum für Technik und Arbeit in Mannheim.

Die Blütezeit der „neuen Geschichtsbewegung“ und der „Geschichte von unten“ verlief parallel zur Gründungsphase dieses Museums. Noch im Januar 1978 hatte der damalige Ministerpräsident Hans-Karl Filbinger die programmatische Ausrichtung des Projekts als „Museum für Technik und Erfindungen mit Landesbezug“ definiert. Und flugs gründete sich ein „Museumsverein für Technik Baden-Württemberg“ mit dem Ziel, ein „Landesmuseum für Technik“ als Volksbildungseinrichtung in Stuttgart einzurichten. Dieser Verein fungierte seitdem als Interessenvertreter reiner Technikgeschichte und der Unternehmer, der Arbeitgeberverbände und des Vereins Deutscher Ingenieure (VDI).

Nun kam es im Sommer 1978 in Baden-Württemberg zu einem Wechsel vom ehemaligen Marinerichter mit reinstem Gewissen zu dem beruflich aus der gewerkschaftseigenen Neuen Heimat stammenden Lothar Späth. Dieser erkannte bald, dass er das Museumsprojekt modernisieren musste. Schließlich stand die Landesregierung auch beim „Verein zur Darstellung der deutschen Sozialgeschichte“ im Wort, eine Landesausstellung über Industrie und Arbeit in Baden-Württemberg auszurichten. Dieser Verein, der bereits 1966 in Mannheim gegründet worden war, vertrat die von Werner Conze in Heidelberg geprägte Sozialgeschichte als „Strukturgeschichte“. Der damals junge Fuchs Lothar Späth verschmolz nun listig beide Initiativen zu einem Projekt „Landesmuseum für Technik und Sozialgeschichte“. Der Gründungsdirektor des Landesmuseums für Technik und Arbeit, Lothar Suhling, lässt die Verbitterung der Techniker und Arbeitgeber über diesen Coup noch 25 Jahre später deutlich spüren, wenn er in einer Festschrift schreibt:

Der Verein für Sozialgeschichte „setzte sich hiermit gegenüber den ursprünglichen Museumsplänen in einem Umfang in Szene, die den Protest des Vereins Technikmuseum, des VDI-Arbeitskreises Technikgeschichte und anderer herausfordern musste“ (Suhling 2003, S. 39). Doch das Jammern hatte bald ein Ende, denn die Lobbyarbeit des VDI, der Industrie und der Arbeitgeberverbände war wirkungsvoller als die der Gewerkschaften. Im Jahre der Grundsteinlegung 1985 existierten in Mannheim bereits sechs hochkarätig besetzte Arbeitskreise für Technik, jedoch nur ein Arbeitskreis „Arbeit“!

Es war der frische Wind, der zu dieser Zeit durch die deutsche Sozialgeschichte wehte und die Landesregierung zwang, auch personell in ihrem Museumsprojekt zu reagieren. Mit Rainer Wirtz wurde ein Sozialhistoriker aus Konstanz als stellvertretender Direktor nach Mannheim berufen, der die neue Geschichtsbewegung stets gefördert hatte. Er stammte aus jener Heidelberger Schule, die in Absetzung zur Sozialgeschichte alter Prägung seit Anfang der 1970er Jahre eine „Kritische Geschichtswissenschaft in emanzipatorischer Absicht“ propagiert hatte. Die Heidelberger um Dieter Groh gingen davon aus, dass „kritische Theorie nur durch emanzipatorische Praxis abgeschlossen werden kann.“ Demgegenüber stünde die Sozialgeschichte der 1950er und 60er Jahre in der Bundesrepublik „weitgehend auf dem Boden der von ihr teilweise abgelehnten traditionellen Historie“ (Groh 1973, S. 19 u. 38). Rainer Wirtz war auch Mitinitiator des Arbeitskreises Regionalgeschichte am Bodensee, einem der Motoren der späteren Geschichtswerkstätten. Damit also hatte die neue Geschichtsbewegung durchaus einen wichtigen Erfolg zu verzeichnen, denn der „European Museum of the Year Award“, den dieses Haus 1992 verliehen bekam, würdigte vor allem die gelungene Verbindung von Technik- und Sozialgeschichte, von politischer und Alltagsgeschichte – und eben auch neue Präsentationsformen einer Geschichte von unten.

Schlaglichtartig belegen zwei Zitate auf ganz unterschiedliche Weise, dass die neuen Geschichtsbewegungen in Schweden und auch in der Bundesrepublik sich auf der Siegerstraße wähten. „Die Eroberung der Unternehmensarchive der [19]neunziger Jahre durch die Barfußbewegung hat dem Kapitalismus in unserem Land den Todesstoß gegeben“, verspricht ein Blick in die Zukunft der Grabe-wo-du-stehst-Bewegung (Lindqvist 1978, S. 267). Während sich in Schweden jedoch die alten sozialen Bewegungen, sprich die Gewerkschaften, noch im Klassenkampfinodus der traditionellen Industriegesellschaften befanden und dabei den revolutionären Mythos der chinesischen Barfußärzte aus der Zeit des langen Marsches und der Kulturrevolution auf die Überwindung des Kapitalismus im eigenen Lande projizierten⁵, war die bundesdeutsche Geschichtsbewegung knapp zehn Jahre später schon eher von einem postindustriellen Dritten Weg zwischen Kapitalismus und Sozialismus beseelt: Geschichte von unten „ist ethisch und politisch motiviert vom Leitbild einer radikal-demokratischen und

friedlich-humanen Weltgesellschaft“ (Frei 1986, S. 261). In der krisenhaften Entwicklung der westlichen wie auch der realsozialistischen Staaten in den 1980er Jahren schien die Chance zu liegen, dass Geschichte von unten auch ein „Beitrag zur Zukunft“ (ebd. S. 274) sei.

„Revolution“ als Event und Blaupause für die Zukunft

Das alles ist mehr als zwanzig Jahre her. Was ist daraus geworden? Seit 2010 hat das ehemals preiswürdige Landesmuseum für Technik und Arbeit einen neuen Namen: TECHNASEUM als modische Wortmarke transportiert nur noch einen Strang der Geschichte – und macht den späten Sieg der Technikhistoriker und der Industrielobby deutlich. Gebetsmühlenartig wird seitdem ein neuer „claim“ propagiert: „Nichts ist spannender als Technik“ und das Ziel des Museums hat sich auf die Förderung des Interesses von Kindern an Technik und Naturwissenschaften in der Absicht verengt, der Wirtschaft mehr Ingenieure zuzuführen. War die Gründungsphase noch von Visionen einer Symbiose von Technik und Arbeit geprägt, so wird heute der Begriff „Arbeit“ mehr und mehr zurückgedrängt und durch ein schwammiges „Technik und Mensch“ ersetzt (Lüdtke 2015; Lüdtke 2013, S. 43f.). Auch wenn es hier nicht um Motive der Refeudalisierung geht, so doch um dasselbe Muster einer geschichtspolitischen Wende und damit einhergehend einer neuen Unverbindlichkeit: Ausstellungen und Museen sollen kultur- und geschichtspolitisch befrieden und Aufsehen nur noch dadurch erregen, dass sie ihren Geldgebern (Bund, Länder, Kommunen) mehr „Kasse“ (Eigeneinnahmen) bieten.

Das bekannteste bundesweite Symbol der Refeudalisierung öffentlicher Geschichtsbilder ist wohl die Rekonstruktion des preußischen Stadtschlusses in Berlin, die auch dadurch nicht besser wird, dass sie ein liberales und aufklärerisches Humboldt-Forum als Inhalt erhält. Vielmehr ist dieses Stadtschloss ein monumentales Wahrzeichen für die Tatsache, die Peter Steinbach in seinem Essay „Geschichte im politischen Kampf“ wie folgt beschreibt: „Zu behaupten, jede politische Generation schreibe ihre Geschichte neu, bedeutet zugleich auch anzuerkennen, dass Geschichtsbilder in gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Konflikten durchgesetzt werden“ (Steinbach 2012, S. 52). Sieger im Streit um das preußische Stadtschloss waren in jüngster Vergangenheit Vertreter einer neokonservativen neuen deutschen Nationalgeschichte. Deshalb lohnt sich auch ein Blick in die Provinz, um auf Fragen einzugehen, die Hannes Heer und Volker Ullrich bereits 1986 gestellt haben: „Was aber, wenn der Reiz des Neuen sich verflüchtigt, wenn ‚Geschichte von unten‘ sich nicht mehr verkaufsträchtig umsetzen lässt? Wird dann, was sich nicht mehr vermarkten lässt, auf andere ideologische Bedürfnisse

zugerichtet“ (Heer/Ullrich 1986, S. 32)? Auf diese Frage gehe ich am Beispiel Baden-Württembergs ein.

Wir schreiben das Jahr 1998 und der Rummel um runde Zahlen führt zur Großen Landesausstellung „1848/49 – Revolution der deutschen Demokraten in Baden“ und zum „ZeitZug 1848“. Der verantwortliche Kurator der Karlsruher Landesausstellung war der schon mehrfach zitierte Alfred Georg Frei, einer der Aktivisten aus dem Bodensee-Arbeitskreis zur Regionalgeschichte, der die Geschichtswerkstätten-Bewegung maßgeblich beeinflusste. Und der Kurator der Ausstellung im „ZeitZug 1848“, den das Landesmuseum für Technik und Arbeit in Mannheim in vier Eisenbahnwaggons auf die Schienen setzte und in zwei Jahren fast 100 Bahnhöfe in Deutschland anfahren ließ, war der Verfasser dieses Beitrags⁶. Man könnte also meinen, dass die neue Geschichtsbewegung im damals schwarzen Erwin-Teufel-Land die Hoheit über die Erinnerungskultur übernommen hatte. Doch das Gegenteil war der Fall.

Für die baden-württembergische Landesregierung war nämlich der 150. Jahrestag der Revolution von 1848 das Pilotprojekt dafür, wie historische Ereignisse mit politisch problematischem Charakter – und das sind Revolutionen immer noch – zeitgeistig eingefriedet werden können, ihrer rebellischen Inhalte beraubt werden und dafür herhalten müssen, die Bürger „republikfromm und demokratieheilig“ zu machen mittels einer „Weihwasserflut“ an Jubelveranstaltungen – so Jürgen Kolbe in der „Süddeutschen Zeitung“ vom 25./26. April 1998. Schon der zentrale Slogan war an Beliebigkeit, wie die meisten Wahlkampfslogans, nicht zu überbieten: „Für die Freiheit streiten“.

Eigens für die Revolutionsfeierlichkeiten, die sich das Land 5 Millionen DM und zusätzlich Sponsorleistungen von 300.000 DM kosten ließ, wurde eine „Projektübergreifende Geschäftsstelle“ in Stuttgart eingerichtet, um nur ja nichts dem Zufall überlassen zu müssen. Hier liefen die landesweiten Fäden zusammen, sie verhandelte mit Firmen, entwickelte Merchandising- und Produktideen, vereinbarte Bezugs- und Verkaufskonditionen und koordinierte hunderte von Veranstaltungen allerorten. Nichts konnte spontan entstehen, alles musste geregelt sein. Manchmal musste man sich in Sarkasmus flüchten, wie es Alfred Georg Frei tat: „Wenn jemand einen Freiheitswein oder ein Revoluzzerbier trinkt, dann können wir darauf hoffen, dass die revolutionäre demokratische Botschaft in seinem Alltag Platz nimmt“ (Lorinser/Steffens 1999, S. 269). Ob das auch mit „Rebell-Apfelschaumwein“ oder mit „Rotem Hecker aus ökologischem Anbau“ funktionierte, sei einmal dahingestellt, bei schlechtem Wetter halfen allemal revolutionäre „Baseball-Caps“, „Hecker-Hüte“, „Revoluzzerhemden“ oder der Automatik-Regenschirm „Für die Freiheit streiten“.

Während die „Geschichte von unten“ aus den beiden Ausstellungen Hoffnungen für die Zukunft schöpfte, verwandelte die „Projektübergreifende Geschäftsstelle“

die Rückbesinnung auf revolutionäre Traditionen in einen riesigen Jahrmarkt, in dessen buntem Treiben sich fast jede Altersgruppe die entsprechenden Devotionen und Andenken erwerben konnte. Nicht mehr eine kritische Auseinandersetzung um den Zustand unserer Demokratie stand im Mittelpunkt der Jubiläumstage, sondern die emotionale Motivierung für einen Event, den die Landesregierung ihren Bürgern spendierte. Während die „Geschichte von unten“ auch namenlose Menschen zu Subjekten ihrer eigenen Geschichte machte, degradierte die Landesregierung sie mit den Mitteln einer amerikanisierten Fan-Kultur wieder zu Objekten einer riesigen Unterhaltungsmaschine. Nicht auf die Inhalte kam es nun mehr an, sondern auf das Spektakel. Die Verwirrungen, die erzeugt wurden, waren riesengroß: Im badisch-hessischen Odenwald wurde ein authentisch nachgestellter Zug revolutionärer Bauern und Handwerker von der Polizei eingekreist und unter Hubschrauber-Einsatz gestoppt, weil aufmerksame Bürger die vielen schwarz-rot-goldenen Fahnen und die Bewaffnung mit Vorderladern und Dreschflegeln für einen rechtsradikalen Aufmarsch hielten. Ausgerechnet die sozialen und politischen Bewegungen von 1848/49 wurden so zum Spielball einer Erlebnisgesellschaft!

Refeudalisierung ohne Ende?

Diese Generalprobe für eine politisch beaufsichtigte Inszenierung von Geschichte schien so gelungen, dass seitdem öffentliche Museen und vor allem die Staatlichen Schlösser und Gärten Baden-Württembergs diese Vermarktungs- und Vermittlungspraxis übernommen und perfektioniert haben. Mit riesigem Aufwand und ausufernder Kostümierung vermitteln sie heute eine Alltagsgeschichte vor allem des höfischen Lebens und zahlreicher Herrschergeschlechter. In der Metropolregion Rhein-Neckar ist dies auf den Schlössern in Heidelberg, Schwetzingen und Mannheim festzustellen. Dabei werden Themenfelder der ehemals „neuen Geschichtsbewegung“ mit feudalen Akteuren besetzt, denn auch Fürsten konnten alkoholkrank sein, Fürstinnen ihre Tage haben und Zofen Geliebte des Schlossherrn sein. Es menscht nun in den Museen, Schlössern und Gärten, auch Prunk und Protz aus den Schatzkammern der Feudalherren werden heute emotional übergebracht, damit wir „Geschichte hautnah nacherleben“ oder „Geschichte unterhaltsam erfahren“ können. Man kann beliebig in die Kiste mit unzähligen Presseankündigungen solcher Events hineingreifen, das Strickmuster ist immer dasselbe: „Das Leben bei Hofe können hier Kinder und die ganze Familie hautnah miterleben. In die wieder eingerichteten Prunkräume, in denen das kurfürstliche Paar Carl Theodor und Elisabeth Augusta residierten, werden die Gäste von einem Führer im historischen Kostüm begleitet.“ (Der Alltag als Adel 2016, S. 12)

Der Regisseur dieses Geschichtskonzepts bei den Staatlichen Schlössern und Gärten Baden-Württembergs ist kein anderer als der damalige Leiter der „Projek-tübergreifenden Geschäftsstelle“ für die Revolutionsfeierlichkeiten 1998/99! Sein Einsatz für die kleinen Revoluzzer von 1848 hat ihn quasi zum Feudalherren werden lassen. In seiner Konzeption ist „Geschichte“ keine kritische Herausforderung mehr, sondern ein Gemischtwarenladen für Folklore, Trivialitäten des Alltags und Infantilität. Die Feudalzeit „zum Anfassen“, in der Kinder in Prinzenröckchen schlüpfen dürfen, um ihre Einengung gegenüber heute zu begreifen, in der Frauen Perücken tragen und damit auch hygienische Beschwerden kopfhautnah erfahren und Männer im Dialog mit Nachtwächtern Kriminalfälle lösen dürfen, lässt Geschichte dort, wo sie zu bleiben hat: in der Vergangenheit. Aus der Geschichte lernen, heißt dann: Heute ist alles besser!

Ähnlich wie die Staatlichen Schlösser und Gärten verfahren mittlerweile auch die Reiss-Engelhorn-Museen der Stadt Mannheim sowie das Historische Museum der Pfalz in Speyer. Hier scheint die Refeudalisierung öffentlicher Geschichtsbilder mit Macht durchgesetzt zu sein. Schauen wir auf einige Blockbuster-Ausstellungen dieser im deutschen Südwesten bedeutenden Museen: 2009 – „Alexander der Große“, 2010 – „Die Stauer“, 2011 – „Die Salier“, 2012 – „Die Kunstkammer des Kaisers in Wien“ und „Ägyptens Schätze entdecken“, 2013 – „Die Medici“, 2013/14 – „Die Wittelsbacher“. Unsere Ausstellung „Durch Nacht zum Licht?“, deren Nachdenklichkeit ja durch das Fragezeichen symbolisiert wurde, konkurrierte in ihrer Mannheimer Laufzeit mit den Medici unter dem Slogan „Menschen, Macht und Leidenschaft“. Der reißerische Duktus des Slogans war durchaus gewollt, denn das sind doch die klassischen Stoffe, aus denen allzu menschliche Dramen gewebt sind, sei es in bedeutenden Familiendynastien wie den Medici oder in der unbekannten Familie Meier. Methoden der Alltagsgeschichte auf große Namen anzuwenden, ist natürlich viel einfacher, als das Recht der Familie Meier auf ihre Darstellung in der Geschichte einzufordern. Das refeudalisierte Konzept einer Alltagsgeschichte betont auch der für die Mannheimer Medici-Ausstellung verantwortliche Kurator⁷: „Wir haben nicht wie in allen bisherigen Präsentationen nur den Prunk der Medici gezeigt, sondern ganz bewusst hinter die Fassade der Macht geschaut. Bei uns standen die Menschen im Mittelpunkt – mit ihren Leidenschaften, ihrem Machtinstinkt und Mäzenatentum, aber auch mit ihren Krankheiten und schweren Schicksalsschlägen. Dieser menschliche Zugang hat unsere Besucher besonders berührt.“ (Mannheimer Morgen, 30.07.2013, S. 24). Das scheint das Ziel von Refeudalisierung zu sein: berührt zu werden von Menschen, Macht und Leidenschaften von Elisabeth Stuart bis Angela Merkel. So ist auch der pompöse Heidelberger Event zu verstehen, der die ehemalige Hochburg des Studentenprotestes im August 2013 für drei Tage in ein „authentisches“ Treiben rund um die Hochzeit von Kurfürst Friedrich

V. mit Elisabeth Stuart in die frühe Neuzeit zurückgeworfen hat – natürlich unter der Schirmherrschaft von Elisabeth II. und des Stadtmarketings (Mannheimer Morgen, 12.08.2013, S. 27). Geschichte als Marketinginstrument braucht große Namen und viel anonymes Volk als Beiwerk für ihre mediale Vermarktung – und man kann mit wertvollen Exponaten glänzen. Deshalb unkte ja der Mannheimer Morgen bereits zu Beginn der Mannheimer Arbeiter-Ausstellung, dass diese „Kein Renner beim Publikum“ (Mannheimer Morgen, 04.02.2013, S. 15) werde⁸.

Für 2016/17 bereiten die Reiss-Engelhorn-Museen als nächstes Highlight die Ausstellung „Barock – Nur schöner Schein?“ vor, während in Speyer „Die Maya“ und „Richard Löwenherz“ auf dem Programm stehen. Das Strickmuster der Barock-Vermarktung ist wiederum dem Vorbild von 1998/99 entlehnt, nur dieses Mal noch viel opulenter. Nicht nur die Arbeiterstadt Mannheim soll „heute noch im Glanz der kurfürstlichen Residenz erstrahlen. (...) Insgesamt 36 Orte präsentieren sich von ihrer Glanzseite...“ (Barock-Region [2016], S. 3). Wer die 34seitige Werbebroschüre aufmerksam liest, stößt immerhin zweimal auf Angebote, die nicht nur das Erlebnis „einer goldenen Blütezeit“ versprechen: Neuwied präsentiert sich als „Wiege der Freiheit und Toleranz“ (ebd. S. 17) und das saarländische St. Ingbert rückt mit der 1733 gegründeten ‚Alten Schmelze‘ ein „bundesweit einzigartiges Denkmal früher Industrialisierung“ in den Mittelpunkt. „Das St. Ingberter Eisenwerk zeugt heute auf einzigartige Weise von mehr als 280 Jahren Industrie-, Siedlungs- und Sozialgeschichte“ (ebd. S. 23). Ansonsten folgen die Angebote der Barock-Region eher dem Beispiel Zweibrücken: „Bei einem prickelnden Gläschen Sekt stellt sich die herzogliche Kammerzofe vor. Sie kommt aus dem 18. Jahrhundert und weiß so einiges aus dem Schloss zu berichten. Vor allem aber kennt sie den Weg zu den Restaurants, in denen die drei Gänge des barocken Menüs serviert werden. Eine Kutsche bringt sie zur letzten Etappe, dem Dessert – wir wünschen ein herzogliches Vergnügen“ (ebd. S. 26). Höchstwahrscheinlich führt dieser Geschichtsunterricht zu einer einhelligen Beantwortung der Frage aus dem Ausstellungstitel: Nein, die Barockzeit war noch schöner als ihr Schein.

Museumsbesucher sind also nicht nur in Mannheim ausgiebig in diese Richtung von Geschichtsvermittlung geschult worden. Vor allem die eingangs geäußerte Befürchtung, dass die Bildungsangebote der Museen immer gleichförmiger und austauschbarer werden, scheint sich durch das Programm der Barock-Region zu bewahrheiten. Langsam rundet sich also das Bild dessen, was ich Refeudalisierung öffentlicher Geschichtsbilder nenne: Es ist die Wiederkehr alter Geschichtsbilder in neuem Gewande – eben als Event und sie wiederholen sich andernorts mit anderen Herrschergeschlechtern. Die Ausstellungspolitik vieler Museen bestätigt, was der Direktor des Londoner Victoria and Albert Museum, Martin Roth, 2014 vor dem Deutschen Museumsbund referierte: „Momentan können überall sehr viel ängstliche Vorsicht und strategische Zurückhaltung konstatiert werden,

wenig Risikobereitschaft eben, was sich in stets wiederholenden Themen äußert.“ Stattdessen sollten Museumsmacher „Risk Tasker sein, sonst ersticken wir in unserer eigenen, sich ständig wiederholenden Geschichts- und Kunstinterpretation“ (Johnson/Roth 2014, S. 16)⁹.

Der frische Wind der ehemals neuen Geschichtsbewegung ist nicht völlig eingeschlafen, aber seine Inhalte wurden auf neue ideologische Bedürfnisse ausgerichtet. Die Frage, welche Geschichtsbilder heute vermittelt werden, orientiert sich nicht mehr an radikal-demokratischen oder friedlich-humanen Weltentwürfen, sonst wäre das ehemalige Landesmuseum für Technik und Arbeit nicht das bundesweit einzige Museum gewesen, dass sich dem 150. Jahrestag der Gründung des Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins in Leipzig gewidmet hat. Selbst für Leipzig, eine der wichtigsten Geburtsstätten der Arbeiterbewegung, war 2013 ausschließlich das Gedenkjahr an Richard Wagner und an die Völkerschlacht von 1813. Das hat seinen Grund darin, dass Themen und Ausstellungen zu einem Tourismusfaktor geworden sind. Seit mehreren Jahren wechseln sich reihenweise Tagungen zum Thema „Museen und Tourismus“ ab. Und die Mannheimer Reiss-Engelhorn-Museen sind schon lange mit ihren großen Ausstellungen auf der weltgrößten Tourismus-Messe, der ITB, vertreten.

Deren Direktor, Alfried Wieczorek, sieht die Kreation von quadratischen Kurfürsten-Eiskugeln durch Star-Eismacher Fontanella und kurpfälzische Leberkäs-Brötchen im Dienste der Wittelsbacher-Ausstellungen dann auch als Beitrag, „Mannheim weiter als Kultur- und Einkaufsstadt zu positionieren. Das ist ein langfristig angelegtes strategisches Ziel der rem[Reiss-Engelhorn-Museen].“ (Morgenmagazin, Beilage des Mannheimer Morgen vom 13.08.2013, S. 3) Fast drei Jahre später bestärkt er diese Fremdbestimmung und Ökonomisierung des Museums, als er in der Vorstellung der Barock-Region „auf die Untersuchung der Staufer-Schau, die ‚große, messbare Effekte‘ für Handel, Hotellerie und Gastronomie von insgesamt über zehn Millionen Euro Umsatz ergeben habe“ (Mannheimer Morgen vom 15.04.2016, S. 30), verwies. Wenn Museen sich freiwillig mit ihren Ausstellungen so in den Würgegriff des Städtemarketings begeben, ist das Ergebnis vorprogrammiert: landauf-landab nicht mehr unverwechselbare, sondern beliebig austauschbare Ausstellungen, mainstream eben, aber kein kultureller Eigensinn.

„Museen sehen sich den gleichen Anforderungen gegenüber, wie sie z.B. touristische Angebote haben“ (Dreyer 2012, S. 10) – so eine der Thesen, die auf der 10. Tagung des Arbeitskreis Museumsmanagement im Jahr 2012 vertreten wurde. Und wie sieht nun der „Tourist“ im Museum aus? Der langjährige Leiter des Fortbildungszentrums für Museumspersonal beim Landschaftsverband Rheinland beschreibt ihn so: „Denn der Bildungsbürger ist längst zum Erlebnis- und Eventkonsumbürger mutiert, Kunst und Kultur haben sich immer enger und symbiotischer mit Unterhaltung, Erlebnis und Konsum verbunden. Konsum gehört

nun zur Kultur wie die Sünde zum Christentum“ (John 2012, S. 123)! Mit diesem durchaus unchristlichen Vergleich beerdigt der junge Berufsstand der „Museumsmanager“ jene „Kultur für alle“, die einstmalig Hilmar Hoffmann in Frankfurt begründet hatte, und grenzt die große Zahl derer aus, die sich aufgrund ihres unsicheren Status in der heutigen Arbeits- oder Rentenwelt die Sünde des Eventkonsums nicht mehr leisten können.

Die Fixierung auf das Marketing und den Städte-Tourismus hat gravierende Folgen. Sie geht nämlich davon aus, dass Besucher stets „das Fremde“ und „das Spektakuläre“ suchen, nicht aber „Heimat“ oder „Identität“. Deshalb sieht Harald Siebenmorgen, der Direktor des Badischen Landesmuseums in Karlsruhe, die Museen auch „in der Tradition der Kunst- und Wunderkammern, der Völkerschauen, der Panoramen, der Weltausstellungen“ (Siebenmorgen 2009, S. 11). Siebenmorgen greift damit einen Vorschlag auf, der auf der Mannheimer Tagung „Zauberformeln des Zeitgeistes“ im Jahr 2000 gemacht worden war: „Einige aktuelle, an den Wunderkammern der Renaissance orientierte Ausstellungen weisen hier einen möglichen Weg.“ Der Tagungsbericht erläutert: „Auch unsere Diskussion bei der Tagung ging in diese Richtung. Möglicherweise ist der magische Idealismus der Frühromantik ... ein weiterführender Gedanke“ (Landesmuseum 2001, S. 8 u. 10). All dies vormoderne und vor allem vordemokratische Präsentationsformen von Herrschaft (des Adels, des Geldes u.a.m.), die heute zu Vorbildern und Wegweisern für Museen in einer sich globalisierenden Welt gemacht werden. Gegen eine „Verzauberung“ sprach sich Gottfried Korff in seinem Beitrag „Das Popularisierungsdilemma“ aus: „Gemeint ist das Staunen, das nicht der Verzauberung dient, sondern das Neugierde evoziert, Fragen in Gang setzt und Aufmerksamkeit neu ausrichtet“ (Korff 2001, S. 18). Nachdenklichkeit jedoch ist kein Ziel von Tourismusmarketing, Verzauberung durch eine Barock-Region sehr wohl. Nicht gegensätzlicher könnten die Interessen also sein. Gleichwohl fordert Harald Siebenmorgen dazu auf, sich dafür zu rüsten, dass Europa „in 30 oder 50 Jahren ... weitgehend ein Museums- bzw. Themenpark vergangener ‚abendländischer Kultur‘ für nichteuropäische Besucher und Reisegruppen aus den Weltwirtschaftszentren Asiens oder Amerikas“¹⁰ sein wird – ein einziges Touriseum also!

Fazit

Marketingexperten und Tourismusmanager haben viele Museen fest im Griff – eine Entwicklung, die sich seit der Jahrtausendwende im Zuge einer Eventorientierung von Ausstellungen und ihrer Vermittlung immer stärker durchsetzt. Längst ist die „Geschichte der Haupt- und Staatsaktionen“ rehabilitiert und spiegelt sich überall in den Ausstellungsthemen wider. Für die Museums- und generell die

Kulturpolitik wäre es ratsamer, auf Vielfalt und unterschiedliche Sichtweisen zu setzen, sich Unabhängigkeit wieder zuzumuten und provozierende Themen und Fragestellungen in Ausstellungen aufzugreifen: Das eigene Profil wieder zu schärfen, statt in Viertel- oder Halbjahrhundert-Schritten immer wieder bekannte Themen zu wiederholen. Das allerdings setzt Souveränität voraus, die Dirk Kurjuweit geschichtspolitisch auch den Berliner Schlossbauern empfiehlt: „Das alte Zuhause des Kartätschenprinzen und Kaisers Wilhelm I., das Berliner Stadtschloss, wird gerade neu gebaut. Kann man ja machen. Aber auf den Schlossplatz gehört ein Denkmal für Hecker, Schurz, Struve und Sigel“ (Kurbjuweit 2016).

Anmerkungen

- 1 Das Zitat: Überschrift einer Ankündigung von Führungen im Mannheimer Schloss, in: Morgenmagazin. Tipps und Termine für die Metropolregion 18.02.-24.02.2016, S. 13 (Beilage zum Mannheimer Morgen).
- 2 Die Ausstellung war danach im Sächsischen Industriemuseum Chemnitz (2013/14) und im LWL-Industriemuseum Zeche Zollern in Dortmund (2015) zu sehen.
- 3 Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats waren Josef Mooser (Bern), Peter Steinbach (Karlsruhe/Mannheim) und Thomas Welskopp (Bielefeld). Das nachfolgende Zitat aus: „Durch Nacht zum Licht?“ Geschichte der Arbeiterbewegung 1863-2013. Ein Themenrundgang durch die Ausstellung, Manuskript, Mannheim 2011, S. 13.
- 4 Ähnlich wie Frei betont Peter Steinbach im Blick auf die damals neuen Geschichtsbewegungen: „Sie leiteten ihre Fragestellungen aus Gegenwartsproblemen ab, erkundeten Entwicklungspfade von Gesellschaften und politische Spielräume.“ Steinbach 2012, S. 46.
- 5 Zu Jan Myrdal und anderen China- und Kambodscha-Begeisterten, zur „Barfußbewegung“ und zur politischen Radikalität der Linken im Schweden der 1970er Jahre schreibt Sven Sem-Sandberg: „Es wurden nicht nur die Mauern zwischen Elite und Volk niedergerissen, zwischen privat und politisch, sondern auch zwischen der sogenannten Hochkultur und jeder Form anderer Kultur.“ In: Fröberg Idling, Peter: Pol Pots Lächeln. Eine schwedische Reise durch das Kambodscha der roten Khmer, Frankfurt a. M. – Wien – Zürich 2013, S. 10.
- 6 Der gemeinsam mit Archiven aus der Metropolregion erarbeitete „ZeitZug 1848“ verfügte über „eine demokratische Konzeption für ein demokratisches Thema“, so Steffens, Horst/Roland Kress: Aus dem Rhein-Neckar-Dreieck in die Republik: der „ZeitZug 1848“, in: Der Archivar. Mitteilungsblatt für deutsches Archivwesen. Herausgegeben vom Nordrhein-Westfälischen Hauptstaatsarchiv, 53.Jg. H.2/2000, S. 141. Vgl. auch Kress Roland/Horst Steffens: Revolution auf der Schiene: ZeitZug 1848 – Für die Freiheit streiten, in: Badisches Landesmuseum Karlsruhe (Hg.): Inszenierte Geschichte(n). Museumstheater, Aktionsräume, Bildergeschichten, Umfragen, Baden-Baden 1999, S. 133-139.
- 7 Mittlerweile ist der damalige Kurator der Ausstellung Direktor des Historischen Museums der Pfalz in Speyer.

- 8 Auch im Nachhinein hat der „Mannheimer Morgen“ nicht über den Erfolg der Ausstellung, die an den drei Ausstellungsorten 125000 Besucher anzog, berichtet.
- 9 Grundsätzlich zu dieser Fragestellung vgl. Tyradellis, Daniel: Müde Museen. Oder: Wie Ausstellungen unser Denken verändern können, Hamburg 2014.
- 10 www.museumsverband-bw.de/tagungen_und_publikationen/tagungsvortraege/20 (abgerufen am 24.06.2013).

Literatur

- Badisches Landesmuseum Karlsruhe (Hrsg.): 1848/49. Revolution der deutschen Demokraten in Baden. Baden-Baden 1998.
- Barock-Region. Reiseziele zur Ausstellung der Reiss-Engelhorn-Museen, Mannheim [2016]. Der Alltag als Adel. Einblicke in das Leben im Schloss, in: Morgenmagazin. Tipps und Termine für die Metropolregion 07.04.-13.04.2016. (Beilage zum Mannheimer Morgen).
- Dreyer, Matthias: Museumslandschaft Deutschland – eine Servicewüste? Überlegungen für einen verbesserten Service im Museum, in: Ders./Rolf Wiese (Hrsg.): Serviceorientierung im Museum, Ehestrof 2012, (Schriften des Freilichtmuseums am Kiekeberg Bd. 80).
- Frei, Alfred Georg: Geschichtswerkstätten als Zukunftswerkstätten. Ein Plädoyer für eine aufklärerische Geschichtsarbeit In: Paul, Gerhard/Bernhard Schoßig (Hrsg.): Die andere Geschichte. Geschichte von unten – Spurensicherung – Ökologische Geschichte – Geschichtswerkstätten, Köln 1986.
- Groh, Dieter: Kritische Geschichtswissenschaft in emanzipatorischer Absicht. Stuttgart 1973.
- Heer, Hannes/Volker Ullrich (Hrsg.): Geschichte entdecken. Erfahrungen und Projekte der neuen Geschichtsbewegung, Reinbek bei Hamburg 1986, S. 9.
- John, Hartmut: Kunst- & Gaumengenuss. Von den unausgeschöpften Möglichkeiten, das Museumserlebnis sensorisch aufzuladen. In: Dreyer/Wiese.
- Johnson, Kathryn/Martin Roth: „Forever young“ oder „Inside the museums infinity goes up on trial“, in: Museumskunde. Hg. Vom Deutschen Museumsbund e.V., Bd. 79, 2/2014.
- Korff, Gottfried: Das Popularisierungsdilemma. In: Landesmuseum für Technik und Arbeit in Mannheim (Hrsg.): Zauberformeln des Zeitgeistes. Erlebnis, Event, Aufklärung, Wissenschaft. Wohin entwickelt sich die Museumslandschaft? Mannheim 2001.
- Kress Roland/Horst Steffens: Revolution auf der Schiene: ZeitZug 1848 – Für die Freiheit streiten. In: Badisches Landesmuseum Karlsruhe (Hrsg.): Inszenierte Geschichte(n). Museumstheater, Aktionsräume, Bildergeschichten, Umfragen, Baden-Baden 1999.
- Kurbjuweit, Dirk: Das Erbe der Forty-Eighters. In: Der Spiegel Nr.14/02.04.2016.
- Lindqvist, Sven: Grabe wo du stehst. Handbuch zur Erforschung der eigenen Geschichte. Bonn 1978.
- Landesmuseum für Technik und Arbeit in Mannheim (Hrsg.): Zauberformeln des Zeitgeistes. Erlebnis, Event, Aufklärung, Wissenschaft. Wohin entwickelt sich die Museumslandschaft? Mannheim 2001.
- Lorinser, Margarete/Horst Steffens: „Roter Hecker ist ein Blauer Spätburgunder nach den Richtlinien des ökologischen Landbaus“. In: Geschichtswerkstatt (Hrsg.): Die Revolution hat Konjunktur. Soziale Bewegung, Alltag und Politik in der Revolution 1848/49. Münster 1999.

- Lüdtke, Hartwig: Goethe goes Guerilla, in: Museum aktuell Nr. 206/2013.
- Lüdtke, Hartwig: 25 Jahre TECHNOSEUM. Nichts ist spannender als Technik, Darmstadt 2015.
- Rifkin, Jeremy: Access. Das Verschwinden des Eigentums. Warum wir weniger besitzen und mehr ausgeben werden, Frankfurt a. M. 2000.
- Schönberger, Klaus/Horst Steffens: Arbeiterkultur in der Provinz. Geschichten um eine Ausstellung. In: Paul/Schoßig.
- Siebenmorgen, Harald: „...allenfalls von touristischem Interesse...(?)“ – Museen und Tourismus. Einführung in das Tagungsthema, hg. vom Museumsverband Baden-Württemberg e.V., 2009.
- Steffens, Horst: Was wir aus der Museumspädagogik? In: Das Landesmuseum an der Jahrhundertwende. Mitarbeiter des Landesmuseums reflektieren über Gegenwart und Zukunft industriegeschichtlicher Museen, Mannheim 2000.
- Steffens, Horst/Roland Kress: Aus dem Rhein-Neckar-Dreieck in die Republik: der „ZeitZug 1848“. In: Der Archivar. Mitteilungsblatt für deutsches Archivwesen. Herausgegeben vom Nordrhein-Westfälischen Hauptstaatsarchiv. 53.Jg. H.2/2000.
- Steffens, Horst: Wird Bildung das Hauptziel von Museumspädagogik bleiben? In: Museumspädagogik in technischen Museen. Dokumentation des 2. Symposiums, 1. Bis 2. Oktober 2000 in Mannheim, Berlin 2002 (Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Museumskunde, Staatliche Museen zu Berlin Nr. 24).
- Steinbach, Peter: Geschichte im politischen Kampf. Wie historische Argumente die öffentliche Meinung manipulieren. Bonn 2012.
- Suhling, Lothar: Gründung und Aufbau des Landesmuseums. In: Ausstellungskatalog, hg. v. Landesmuseum für Technik und Arbeit. Mannheim 2001.
- Suhling, Lothar: Eine kurze Geschichte des Museumsvereins. In: Der Museumsverein für Technik und Arbeit e.V. Mannheim 2003.
- Technoseum-Landesmuseum für Arbeit und Technik (Hrsg.): Durch Nacht zum Licht? Geschichte der Arbeiterbewegung 1863-2013. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung. Mannheim 2013.
- Tyradellis, Daniel: Müde Museen. Oder: Wie Ausstellungen unser Denken verändern können. Hamburg 2014.

Erlebnispädagogik als „Event“? Erlebniswelten, Eventkultur und Edutainment in der Erlebnisgesellschaft

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag fokussiert exemplarische erlebnispädagogische „Events“ im Blick auf deren pädagogische Qualität und Nutzung in der Erlebnisgesellschaft. Dabei werden zunächst anhand einer kurzen Einführung in die Erlebnispädagogik die Strukturmerkmale dieser handlungsorientierten Methode herausgearbeitet, bevor erlebnispädagogische Angebote unter den Stichworten Erlebniswelten (Abenteuerparks), Eventkultur (Incentives) und Edutainment (Bildungsprozesse) kritisch analysiert werden. Dabei wird deutlich, dass nicht jedes eindrucksvolle Erlebnis unbedingt zu einer wertvollen Erfahrung wird, da bei kommerziellen Anbietern die Reflexion der Erlebnisse und der Transfer in den Alltag der Teilnehmenden nicht gewährleistet sind. Angesichts der boomenden Erlebnisangebote, die vermehrt auch kommerziell genutzt werden, besteht die Herausforderung der Erlebnispädagogik darin, sich immer wieder selbst auf ihre Aufgaben und Ziele hin zu reflektieren. Wenn sie zum reinen Amusement verkommt, verliert sie ihren pädagogischen Bildungsauftrag.

Abstract: This paper explores the role of events in experiential learning settings and analyses their use and their pedagogical quality in the so called „experience society“ (Schulze 1992). After a short introduction into the pedagogical field of experiential learning and outdoor education as an action-orientated method the author describes and analyses critically three different offers of experiential learning: the adventure world of high rope courses, the event-culture of so called “incentives” in companies, and the combination of education and entertainment, “edutainment”, and its use in outdoor education. The paper shows that experiential learning has become more and more acknowledged within society. But it also shows that commercial adventure parks and touristic events do not imply reflection and transfer as important characteristics of experiential learning. In other words, they are not to be mixed-up with the pedagogical chances and opportunities of experiential learning and outdoor education.

Keywords: Erlebnispädagogik, informelles Lernen, Edutainment, Erlebnisgesellschaft, Persönlichkeitsbildung

1. Einleitung: Erlebnispädagogik als Event?

Spätestens seit der Studie zur „Erlebnisgesellschaft“ von Gerhard Schulze Anfang der 1990er Jahre, in der der Autor die Erlebnisorientierung als das Kennzeichen der zukünftigen Gesellschaft herausarbeitet und den Fokus auf die hedonistische Selbstverwirklichung mit dem kategorischen Imperativ „Erlebe dein Leben“ legt, ist das Anpreisen von Erlebnissen allgegenwärtig (vgl. Schulze 1990, S. 59). Freizeit- und Erlebnisparks, Erlebniszoos, Erlebnisbäder, die Event- und Erlebnisgastronomie, der Erlebniseinkauf, Science Center, Brandlands, Urban Entertainment Center oder groß angelegte Events aller Art sollen Kundinnen und Kunden unvergessliche Eindrücke vermitteln, dabei positive Emotionen wecken sowie eine enge Identifikation mit Waren und Produkten ermöglichen. „Jeder Schritt und Tritt muss erlebnisreich sein oder wird dazu hochstilisiert [...]. Überall springt uns das Versprechen grenzenloser Erfüllung entgegen. Im Warenhimmel auf Erden lautet die Botschaft: ‚Schenk Dir ein Erlebnis, dann bist du glücklich!‘“ (Paffrath 2013, S. 26). Ein neuer Sozialcharakter hat sich in der Erlebnisgesellschaft formiert, der „homo eventus“.

Insofern erstaunt es nicht, dass gegenwärtig erlebnispädagogische Angebote, Events und Erlebniswelten wie Abenteuer- oder Zipline-Parks boomen. Hinzu kommen die vielfältigen Natur- und Outdoorsportaktivitäten wie Kanu fahren, Rafting, Klettern, Bouldern, Höhlenbegehungen, Bergwandern, Wildnistouren, Bogenschießen, Geocaching, Mountainbiking, die Lern- und Abenteuerangebote der kooperativen Abenteuerspiele in Hoch- und Niedrigseilgärten oder beim City Bound, die von einem Nischenangebot einzelner Natursportvereine oder Angeboten der Jugendarbeit nach und nach zu etablierten Programmen der Touristik- und Freizeitindustrie werden (vgl. Zimmermann 2016, S. 510). Auch in Managementseminaren, Teamtrainings oder der Organisationsentwicklung spielt die Handlungsmethode der Erlebnispädagogik zunehmend eine tragende Rolle: Durch erfahrungsorientiertes Erleben soll Lernen in ganzheitlicher Perspektive ermöglicht und sollen Change-Management- oder Teamentwicklungs-Prozesse in Organisationen nachhaltig beeinflusst werden.

Obwohl die Erlebnispädagogik in den vergangenen Jahren immer populärer geworden ist, wird sie in der (wissenschaftlichen) Öffentlichkeit durchaus kontrovers diskutiert. Der vorliegende Beitrag untersucht daher das Thema Erlebnispädagogik im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen erlebnispädagogischer Angebote in der Erlebnisgesellschaft. Dazu werden einerseits erlebnispädagogische Angebote kritisch analysiert und andererseits die Chancen und Herausforderungen von Entertainment in und durch erlebnispädagogische Programme fokussiert. Im Kern soll damit die Frage beantwortet werden, wie das Spannungsfeld zwischen kommerzieller Erlebniswelt und dem Anspruch, ganzheitliche pädagogische Bildungsarbeit

leisten zu wollen, zu bestimmen ist. Nach einer kurzen Einführung in die Erlebnispädagogik (Kapitel 2) werden exemplarische Angebote der Erlebnispädagogik unter den Perspektiven von Erlebniswelt, Eventkultur und Edutainment diskutiert (Kapitel 3) und im Fazit die Ergebnisse zusammengefasst.

2. Erlebnispädagogik: Definitionen, historische Entwicklung und Strukturmerkmale

2.1 Definitionen und Ziele der Erlebnispädagogik

Der Begriff der Erlebnispädagogik wird innerhalb der internationalen wissenschaftlichen Diskussion recht heterogen verwendet, da bis heute keine abgeschlossene theoretische Fundierung vorliegt; meist wird Erlebnispädagogik aus ihrer Praxis heraus reflektiert. Bislang liegen – zumindest in Deutschland – nur wenige empirische Studien zur Wirksamkeit und Wirkung erlebnispädagogischer Programme vor; insofern ist Erlebnispädagogik weniger als eine eigenständige erziehungswissenschaftliche Teildisziplin zu verstehen denn als ein Konzept innerhalb der Sozialen Arbeit (vgl. Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, S. 209).

Heckmair und Michl (2008, S. 115) haben in ihrem Standardwerk „Erleben und Lernen“ eine Definition von Erlebnispädagogik vorgelegt, die in der deutschsprachigen Scientific Community als anerkannt gelten kann: „Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“ Dabei grenzt sich – und das ist für diesen Beitrag von elementarer Bedeutung – Erlebnispädagogik bewusst von „Nervenkitzel-Aktionismus und der eskalierenden Suche nach dem Kick nach immer mehr und fantastischeren Erlebnissen ab“ (Lohrer 2013, S. 343).

Deutlich wird dieser Anspruch auch in der Definition von Paffrath (2013, S. 21): „Erlebnispädagogik ist ein handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zur verantwortlichen Mitwirkung in der Gesellschaft zu ermutigen.“ Damit unterscheidet sie sich, so Paffrath weiter, grundlegend von Positionen, denen es nicht um das Ziel ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung geht, die Bildung auf Ausbildung oder das Training bestimmter Soft Skills/Kompetenzen beschränken, einzelne Module aus dem Gesamtkonzept der Erlebnispädagogik herauslösen

und als Mittel für effektives Lernen instrumentalisieren. Solche Angebote gäben den Anspruch gesellschaftlicher Verantwortung des Einzelnen wie der Pädagogik auf und begrenzten Aktivitäten auf den Naturraum, wobei das „Erlebnis“ oder das „Abenteuer“ die zentrale Größe der Angebote und Programme darstellt.

Das Ziel erlebnispädagogischer Angebote besteht demgegenüber darin, das individuelle Erlebnis durch Reflexion für pädagogisch angeleitete Bildungsprozesse fruchtbar zu machen. Das entsprechende Lernen ist mehrdimensional. Zunächst sollen durch die erlebnispädagogischen Angebote soziale Kompetenzen (Zusammenarbeit, Solidarität, Kommunikation) und Selbstkompetenzen (Selbstvertrauen, Belastbarkeit, Selbstsicherheit) gefördert werden. Fasst man die formulierten Ziele der erlebnispädagogischen Fachliteratur zusammen, dann lassen sich hierbei soziale, motorische, psychologisch-entwicklungsbezogene und persönlichkeitsbildende, sachliche, ökologische, religiöse und therapeutische Dimensionen des Lernens voneinander unterscheiden (vgl. Heckmair/Michl 2008, S. 125).

2.2 Historische Entwicklung der Erlebnispädagogik

Obwohl die Erlebnispädagogik auf eine lange Tradition und unterschiedliche historische Vordenker in Philosophie, Sozialpädagogik und Reformpädagogik Bezug nehmen kann, hat sie als praxisbezogene Handlungsmethode bisher noch keine konsensfähige Theorie entwickelt. Allerdings herrscht nahezu Einigkeit über die historischen Bezugslinien bzw. ideengeschichtlichen Anknüpfungspunkte, die das Konzept des handlungsorientierten Lernens befruchtet und inspiriert haben. Fischer und Lehmann verweisen in ihrem „Studienbuch Erlebnispädagogik“ auf eine Vielzahl von Autorinnen und Autoren, ausgehend vom Altertum über das Mittelalter bis in die Zeit der Aufklärung und der Schulreformen des 19. Jahrhunderts: Neben Platon gelten Rousseau, Pestalozzi, Thoreau, Dilthey, Dewey und schließlich Hahn als Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik (vgl. Fischer/Lehmann 2009, S. 54ff.). In ihrer heutigen Vielgestaltigkeit hat sich die Erlebnispädagogik jedoch erst im 20. und 21. Jahrhundert entwickelt. Sie nimmt ihren Ausgangspunkt bei Kurt Hahn, der mit seinem „Outward Bound“-Konzept als Begründer der modernen Erlebnispädagogik (Hahn verwendet den Begriff „Erlebnistherapie“) angesehen werden kann. Hahn konnte sein Erziehungskonzept zunächst in Schloss Salem realisieren; nach seiner Emigration nach Großbritannien während der NS-Zeit entwickelte er seine Idee weiter und begründete „Kurzschulen“, die sich in der Folgezeit zur weltweiten Bewegung der „Outward Bound“-Schulen weiter entwickelten.

Anfang der 1970er Jahre wurde in den USA erlebnisorientiertes Lernen erstmals in Wirtschaftsunternehmen eingeführt, um dort in Arbeitsgruppen Kommunikations- bzw. Kooperationsfähigkeiten und das Vertrauen in sich und andere Kolleginnen und Kollegen zu fördern, damit (idealerweise) initiativ Verantwortung

für die Firma übernommen wird. Seit Mitte der 1980er Jahre hat sich die Erlebnispädagogik in Deutschland kontinuierlich weiterentwickelt und ist mittlerweile etablierter Bestandteil der Kinder- und Jugendarbeit, der Erwachsenenbildung und der betrieblichen Bildungsarbeit wie auch in Management-Seminaren (vgl. Negri 2010, S. 208).

2.3 Strukturmerkmale erlebnispädagogischer Lernszenarien

Im Laufe der Weiterentwicklung und Professionalisierung der modernen Erlebnispädagogik haben sich verschiedene Strukturmerkmale entwickelt, die für alle erlebnispädagogischen Aktivitäten – trotz ihrer Vielfalt – charakteristisch sind (vgl. Paffrath 2013, S. 83ff; Zimmermann 2016, S. 512f). Erlebnispädagogische Programme und Aktivitäten sind durch Erlebnisse und Lernen in Situationen mit Erlebnis- und Ernstcharakter gekennzeichnet, die für die Teilnehmenden eine Herausforderung darstellen. Das Ziel dieser Settings besteht darin, Lernen außerhalb der sog. „Komfortzone“ zu ermöglichen. Dabei ist das Lernmodell des „learning by doing“, das bis auf Aristoteles zurückgeht, kennzeichnend: Anders als in der Schule (Lehrendenzentrierung) gilt es, durch die Angebote „Erfahrungsräume“ zu eröffnen, in denen handlungsorientiertes und erfahrungsbezogenes Lernen ermöglicht werden kann (vgl. Heckmair/Michl 2008, S. 54f.). Erlebnispädagogische Ansätze betonen das multiperspektivische Lernen eines Individuums mit „Kopf, Herz und Hand“ und fördern ganzheitliches kognitives, affektives und aktionales Lernen eines Menschen (vgl. Zimmermann 2015, S. 204).

Damit eine Nachhaltigkeit und ein Transfer der Erlebnisse in den Alltag der Teilnehmenden gewährleistet werden kann, bedarf es des Wechselspiels von Aktion und Reflexion. Erst die Reflexion ermöglicht durch Analysieren, Nachempfinden und Bewerten die Entwicklung von Distanz zum Erleben. „Im Wechsel von Aktion und Reflexion erschließen sich Zusammenhänge, entstehen Einsichten, Erkenntnisse, Erfahrungen“ (Paffrath 2013, S. 88). Darüberhinaus stellen Ressourcenorientierung und Subjektorientierung zwei weitere methodisch-didaktische Maxime für die Gestaltung der Lernszenarien dar. Der Ansatz, statt einer defizitorientierten eine wachstumsorientierte Perspektive einzunehmen, entstammt der humanistischen Psychologie. In der Erlebnispädagogik ermöglicht er, auf Grundlage der eigenen Stärken Entwicklungsoptionen zu entdecken und sich als selbstwirksam zu erfahren. Dabei hilft im Kontext der Erlebnispädagogik die Interaktion mit der sozialen Gruppe. Sie stellt Erfahrungsraum und Lernfeld gleichermaßen dar: „Sie bietet Raum für dialogisches Lernen, gemeinschaftsstiftende Erlebnisse, den Umgang mit Konflikten“ (Paffrath 2013, S. 88). Damit dies gelingt, ist ein non-direktiver Ansatz zu verfolgen, der die Gruppe zu eigenverantwortlichem Handeln und Partizipation sowie die Selbststeuerung („trial and error“) jedes Einzelnen in

der Gruppe anregt. Die Teilnehmenden bringen sich mit ihren Ideen und Kompetenzen aktiv in den Lernprozess ein.

Last but not least kennzeichnet die Grenzerfahrung als Strukturmerkmal erlebnispädagogische Aktivitäten. Erlebnispädagogik nutzt nicht-alltägliche Herausforderungen und Wagnisse, die bevorzugt in der Natur vorkommen, um solche individuellen Grenzerfahrungen herbeizuführen. Dabei sind bestimmte äußere Rahmenbedingungen relevant: Erlebnispädagogische Angebote sind einem Höchstmaß an Sicherheit verpflichtet. Eine Vielzahl von Sicherheitskonzepten und -standards, hilfreichen Publikationen und spezifischen Weiterbildungen zeugt von dieser besonderen Verpflichtung der Erlebnispädagogik (vgl. Michl 2009, S. 15f.). Dass die rechtlichen Rahmenbedingungen des jeweiligen Landes eingehalten werden, ist dabei selbstverständlich.

3. Erlebniswelten, Eventkultur und Edutainment in der Erlebnispädagogik

Die Erlebnisgesellschaft bringt es mit sich, dass erlebnisorientierte Lernarrangements derzeit Konjunktur haben. Damit einher geht die Entwicklung, dass Freizeit mehr und mehr auch als Lernzeit interpretiert und von Unternehmen der Tourismusbranche bis hin zur Jugendarbeit als solche gestaltet wird. Im Folgenden sollen drei Angebote der Erlebnispädagogik unter den Stichworten „Erlebniswelt“, „Eventkultur“ und „Edutainment“ kritisch im Blick auf die eigene Standortbestimmung und den Anspruch, pädagogische Bildungsarbeit leisten zu wollen, analysiert werden.

3.1 Erlebniswelt Abenteuerpark, Zipline-Park und Hochseilgarten

Künstliche Freizeitwelten, Themenparks und Erlebniswelten werden in der Fachliteratur zuletzt auch als „Tempel der heutigen Erlebnisgesellschaft“ bezeichnet (Wachter 2001, S. 50). Eine „Erlebniswelt“ ist aus der Perspektive der Tourismus- und Vergnügungsindustrie ein „künstlich geplanter, kommerzieller Freizeit- (oder Urlaubs-) Bereich, in dem geplant versucht wird, den dafür in der Regel Eintritt zahlenden Menschen besonders viele Funktionen zu vermitteln und dabei als besondere Dienstleistung emotionale Erlebnisse für einen begrenzten Zeitraum zu verschaffen. Es geht um Angebotsvielfalt, es geht aber auch um Gefühle – Spaß, Freude, Glückszustände usw.“ (Kagelmann 1998, S. 61) Das Ziel solcher Erlebniswelten besteht darin, durch sog. „Erlebnis-Settings“ Umgebungen zu inszenieren, die Erlebnisse „verkaufen“. Rossmann differenziert drei Typen von Erlebniswelten: Themenparks, deren angestrebter Erlebnischarakter die Vermittlung von Wissen und Information oder Kunsterleben ist; Erlebnisparks, deren angestrebter

Erlebnisharakter in Action, Spaß und Abenteuer zu suchen ist, und schließlich Sportparks, deren Erlebnisharakter in Spannung, Sport und Gesundheit besteht (vgl. Rossmann 2015, S. 659). Dazu gehören auch Abenteuerparks, Kletterwälder und Zipline-Parks.

Betrachtet man die Internetseiten und Werbeflyer dieser Formen von Sportparks, so lässt sich feststellen, dass die Anbieter ihre Angebote nahezu ausschließlich als Event vermarkten: eine Schlittenfahrt in luftiger Höhe zwischen den Baumwipfeln in Parcours A, das Bobby-Car-Rennen in Parcours B und die Zipline über das Erlebnis-Schwimmbad in Parcours C – Spaß, Action und Thrill stehen im Vordergrund. „Freizeitorientierte Kletteranlagen“, kommentiert Paffrath (2013, S. 116) „geben den Besuchern Gelegenheit, sich als Artist, Spiderman, sogar als Stuntman zu fühlen und zu erproben.“ Diese Parks sind nahezu alle mit einem Selbstsicherungsbereich ausgestattet, d.h., dass die Kunden sich alleine durch die einzelnen Elemente bewegen. Eine Interaktion mit anderen Teilnehmenden, mit Trainerinnen und Trainern oder der sozialen Gruppe – wie es die Erlebnispädagogik für sich beansprucht – ist nicht vorgesehen. Selbsterfahrung und Selbstüberwindung oder besser, Ego-Trip und Challenge stehen im Zentrum. Eine Reflexion der Ereignisse, der individuellen Erlebnisse erfolgt allerdings nicht, überhaupt mangelt es den meisten dieser Anbieter an einem erlebnispädagogischen Konzept. Insofern fördern solche Angebote „eher die Konsumentenhaltung der Teilnehmer als ihnen neue Erfahrungen zu ermöglichen“ (ebd., S. 29). Ihr primäres Ziel ist das Amusement. Dabei gäbe es eine Vielzahl von Möglichkeiten der Persönlichkeitsbildung, wie Paffrath am Beispiel eines erlebnispädagogischen Hochseilgartens in Augsburg darlegt: „Es geht um die Auseinandersetzung mit körperlich, psychisch, sozial fordernden Situationen, die reflexive Verarbeitung des Erlebten, Kompetenzerweiterung und Verhaltensänderungen“ (ebd., S. 116).

3.2 Eventkultur *Incentives*: Belohnungsveranstaltungen von Firmen

Neben den Erlebniswelten bieten Event-Organisationen und erlebnispädagogische Anbieter Outdoor-Events für Firmen an (vgl. König/König 2005). Hier sind *Incentives* von besonderer Bedeutung. Der englische Terminus (lat. *incentivius* = anregend, reizend) ist in seiner ursprünglichen Bedeutung vergleichbar mit dem deutschen Wort *Anreiz*. „Unter ‚Incentive‘ werden Belohnungen für Angestellte bzw. Arbeitnehmer für besondere Leistungen o.ä. verstanden, die häufig finanzieller oder materieller Art sind. Eine weitere Belohnung stellt aber auch ein Ausflug oder eine Aktivität dar, die dem Belohnten in irgendeiner Form Freude und Spaß macht.“ (Düppe 2004, S. 18) Dabei kommen bei Incentive-Events Medien der Erlebnispädagogik wie Rafting, Radfahren, Skifahren, Bungee-Jumping oder Hochseilgärten zum Einsatz, jedoch wiederum mit dem wichtigen Unterschied, dass

hier Erlebnisse initiiert, aber nicht reflektiert und in den (Berufs-)Alltag transferiert werden. So kann es sein, dass positive – wie auch negative – Erlebnisse nicht zur Sprache kommen. Eine Studie zu Outdoor-Trainings für Wirtschaftsunternehmen konnte zeigen, dass diese häufig auf Incentive-Events reduziert werden, ohne dass das Potential für Teamentwicklung und Persönlichkeitsbildung ausgeschöpft wird (vgl. Dütpe 2004, S. 218ff.). Auch hier liegt das primäre Interesse in dem Erleben von Spaß, der Belohnung sowie der Bindung der Mitarbeitenden an die Organisation durch ein spektakuläres Event. Nur indirekt – wenn überhaupt – können Organisations- und Teamentwicklungsprozesse angestoßen werden.

3.3 Edutainment: Erlebnispädagogik zwischen Bildung und Unterhaltung

In der vergangenen Dekade wurde „Edutainment“ als neues Bildungskonzept diskutiert (vgl. Reinhardt 2005). Seinen Ursprung hat der Ansatz in der Medienpädagogik. Edutainment verbindet die beiden Begriffe *Education* (Bildung) und *Entertainment* (Unterhaltung): „Beim unterhaltenden Lernen soll der Lerninhalt so dargeboten werden, dass der Lernende den Lernprozess nicht bemerkt, sondern durch das Spiel mit dem System unbewusst Informationen und Regeln erlernt.“ (Minass 2005, S. 55) Dieser Ansatz ist nicht unumstritten, wird Lernen doch oft auch mit „Unterweisung, abhängiger Arbeit, Mühsal und Unterwerfung“ assoziiert. Demgegenüber werden Spiel und Unterhaltung mit „Selbstbestimmung, freier Wahl, Vergnügen oder Freizeit“ verbunden (Meder 1998, S. 29). Gleichwohl hat sich der Grundgedanke, dass Lernen auch Spaß machen darf – und damit auch emotionales Lernen ist – gefestigt. Informelle Bildung wird als eine mögliche Form des Edutainment angesehen (vgl. Wohlers 2015, S. 700). Gemeint ist ein Lernen in der Freizeit, im Ehrenamt, auf Reisen oder im sozialen Umfeld. Freizeitforscher sehen unter Rekurs auf die aktuelle Hirnforschung wichtige Impulse und Lernchancen, die informelles Lernen in erlebnisorientierten Lern-Settings bieten kann (vgl. Freericks 2015, S. 682).

Demgegenüber insistiert Meder in seiner Kritik am Konzept des Edutainment darauf, dass die jeweiligen Edutainmentprodukte einer „pädagogische[n] Ästhetik“ bedürfen, einer sinnvollen pädagogisch-didaktischen Passung von Spiel und Lernen. „Vergnügen allein aber ist kein pädagogisches Maß. Nur wenn das Spiel Elemente der lernenden Auseinandersetzung mit Welt enthält bzw. das Lernen als eine aneignende Auseinandersetzung mit Welt spielerisch gemacht werden kann, dann paßt es zusammen.“ (Meder 1998, S. 35)

Mit Blick auf die Erlebnispädagogik ist festzuhalten, dass solche Angebote zwar immer ein Erlebnis sind, die entsprechenden Gruppenprozesse aber nicht immer Spaß machen. Team- und Rollenkonflikte, Kommunikationsübungen und Outdooraktivitäten fördern das Lernen und sind anstrengend. Insofern steht Erlebnispädagogik in

der Gefahr, zwar von den Anforderungen der Erlebnisgesellschaft zu profitieren, gleichwohl aber auch in den „Sog der Vergütungs- und Unterhaltungsmaschinerie zu geraten“ (Paffrath 2013, S. 30). Dann verkommt sie zum bloßen Event, sie wird „eventisiert“.

Mit Paffrath (ebd.) ist zu restimieren: „In der *Erlebnisgesellschaft* stellt das Erlebnis selber Mittelpunkt und Ziel dar. Der *Erlebnismarkt* verfolgt vorwiegend kommerzielle Interessen, sei es durch direkte Erlebnisangebote oder indirekt durch Produkt- und Markenwerbung. Die Erlebnisorientierung ist hier nur Mittel zum Zweck. In der *Erlebnispädagogik* dient das Erlebnis zwar auch als Medium, doch die Zielsetzung besteht darin, durch erlebnisintensive Aktivitäten Entwicklungsprozesse von Menschen, Gruppen oder Organisationen zu unterstützen.“ Demnach können „nicht alle erlebnisorientierten Aktivitäten der Erlebnispädagogik zugeordnet werden [...]. Die Gestaltung einer erlebnisorientierten Lernsituation stellt einen didaktischen, komplexen Vorgang dar, der didaktisch und methodisch geplant werden muss und nicht alleine durch die eingesetzten Medien steuerbar ist“ (Negri 2010, S. 209; vgl. Paffrath 2013, S. 31).

4. Fazit: Vom Erlebnis zur Erfahrung – Erlebnispädagogik als anspruchsvolle Bildungsarbeit

Nach Michl ist von Erlebnispädagogik erst dann zu sprechen, „wenn nachhaltig versucht wird, die Erlebnisse durch Reflexion und Transfer pädagogisch nutzbar zu machen. Klettern, Schlauchbootfahren oder Segeln sind Natursportarten, die viel Freude und Sinn vermitteln. Sie bleiben aber lediglich eine Freizeitbeschäftigung, wenn sie um ihrer selbst willen durchgeführt werden.“ (Michl 2009, S. 10) Demnach stellt in erlebnispädagogischen Lernarrangements die Aktionsphase nur einen Teil im gesamten Lernprozess dar; erst die Reflexion und der Transfer in den Alltag ermöglichen die Brücke zur realen Lebenswelt der Teilnehmenden (vgl. Paffrath 2013, S. 98). Damit aus den Ereignissen und Eindrücken, die Erlebnispädagog/-innen mit ihren Übungen anbieten, ein Transfer in den Alltag gelingen kann, bedarf es einer Reflexion. Zunächst verarbeiten die Teilnehmenden ihre Eindrücke individuell zu Erlebnissen, die je nach Biografie, kulturellem Hintergrund, Alter, Religion usw. ganz unterschiedlich sein können. Damit diese nachhaltig in den Alltag transferiert werden können, müssen die Erlebnisse versprachlicht werden. Kreative Reflexionsmethoden sowie das Mitteilen und Diskutieren in der Gruppe können helfen, aus den subjektiven Erlebnissen Erfahrungen werden zu lassen, die sich im Alltag verankern lassen (vgl. Michl 2009, S. 9f.). Es bleibt festzuhalten, dass erlebnispädagogische Freizeitangebote Alternativen zur Eventkultur und den Erlebniswelten der Freizeit- und Unterhaltungsindustrie bieten können,

im Vordergrund steht jedoch „die *Persönlichkeitsentwicklung* der Teilnehmer. Das Erlebnis hat hierbei nur eine vermittelnde Funktion“ (Paffraht 2013, S. 188). Erlebnispädagogische Freizeitaktivitäten setzen, so Paffraht weiter, ein bewusstes Gegengewicht zum bewegungsarmen konsumorientierten Medienalltag, erweitern den Kreis der bekannten und vertrauten Lebenswelt, ermöglichen Entspannung und Erholung als Ausgleich zum festgelegten Tagesablauf von Schule, Unterricht oder Arbeitswelt u.a.m. (vgl. ebd.). Trotzdem bleibt das Verhältnis von Erlebnisgesellschaft und Erlebnispädagogik ambivalent. Zwar erfährt die Erlebnispädagogik durch Entwicklungen in der Erlebnisgesellschaft eine Aufwertung und Anerkennung in öffentlichen Diskursen. Gleichzeitig jedoch wird sie von Seiten kommerzieller Anbieter und Veranstalter von Outdoor-Trips vereinnahmt und nutzt sich ab, „sie gerät – vom eigenen Erfolg bedroht – zur Routine und hebt sich somit selber auf“ (ebd., 25).

Literatur

- Dtippe, Anuschka: Outdoor-Training als betriebliche Weiterbildungsmaßnahme – unter besonderer Berücksichtigung seiner historischen Entwicklung. Dissertation. Universität der Bundeswehr München. 2004, <http://athene-forschung.unibw.de/doc/85350/85350.pdf> [letzter Zugriff 23.02.2016].
- Fischer, Torsten / Jens Lehmann: Studienbuch Erlebnispädagogik. Einführung in Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn 2009.
- Freericks, Renate: Erlebniswelten als inszenierte erlebnisorientierte Lernorte der Wissensgesellschaft. In: Freericks, Renate/ Dieter Brinkmann (Hrsg.): Handbuch Freizeitsoziologie. Wiesbaden 2015, S. 671-698.
- Heckmair, Bernd/ Werner Michl: Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. München 2008.
- Kagelmann, H. Jürgen: ErlebnisWelten. Grundlegende Bemerkungen zum organisierten Vergnügen. In: Rieder, Max/ Reinhard Bachleitner/ Jürgen H. Kagelmann (Hrsg.): Erlebniswelten – Zur Kommerzialisierung der Emotionen in touristischen Räumen und Landschaften. München 1998, S. 58-94.
- König, Stefan/ Andrea König: Outdoor-Teamtrainings. Von der Gruppe zum Hochleistungsteam. Augsburg 2005.
- Lohrer, Jörg: Erlebnispädagogik. In: Kaiser, Yvonne/Matthias Spenn/Michael Freitag/Thomas Rauschenbach/ Mike Corsa (Hrsg.): Handbuch Jugend. Opladen 2013, S. 343-345.
- Meder, Norbert: Edutainment und das Sich-zu-Tode-langweilen der Postmoderne. In: Popp, Reinhold/ Peter Zellmann (Hrsg.): Jahrbuch Freizeitwissenschaft. Baltmannsweiler 1998, S. 29-38.
- Michl, Werner: Erlebnispädagogik. München 2009.
- Minass, Eric: Dimensionen des E-Learning: neue Blickwinkel und Hintergründe für das Lernen mit dem Computer. Kilchberg 2002.
- Negri, Christoph (Hrsg.): Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung. Berlin, Heidelberg 2010.

- Paffrath, Hartmut: Einführung in die Erlebnispädagogik. Augsburg 2013.
- Raithel, Jürgen/ Bernd Dollinger/ Georg Hörmann: Einführung Pädagogik. Wiesbaden 2009.
- Reinhardt, Ulrich: Edutainment – Bildung macht Spaß. Hamburg 2005.
- Rossmann, Dominik: Freizeitparks – Entwicklung, Klassifizierung, Typisierung. In: Freericks, Renate/ Dieter Brinkmann (Hrsg): Handbuch Freizeitsoziologie. Wiesbaden 2015, S. 639-669.
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. Frankfurt/M. 1992.
- Wachter, Markus: Künstliche Freizeitwelten – Touristisches Phänomen und kulturelle Herausforderung. Frankfurt/M 2001.
- Wohlers, Lars: Informelle Umweltbildung in deutschen Nationalparks – Potenzial, Bedeutung und Stand der Professionalisierung. In: Freericks, Renate/ Dieter Brinkmann (Hrsg): Handbuch Freizeitsoziologie. Wiesbaden 2015, S. 699-722.
- Zimmermann, Gernot: Der Körper als Ressource in der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit. In: Wendler, Michael/ Ernst-Ulrich Huster (Hrsg.): Der Körper als Ressource in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden 2015, S. 203-218.
- Zimmermann, Gernot: Erlebnispädagogik im christlichen Kontext – Chancen und Herausforderungen für eine missionarische Jugendarbeit. In: Karcher, Florian/ Gernot Zimmermann (Hrsg.): Handbuch missionarische Jugendarbeit. Neukirchen-Vluyn 2016, S. 510-525.

Piercings und Tattoos und die Eventisierung des Körpers

Zusammenfassung: Piercings und Tattoos werden als eine besondere und radikalisierte Form einer Optimierung und Eventisierung des Körpers betrachtet. Als Massenphänomen und in ihren teilweise extremen Varianten verweisen sie jedoch auch auf soziale Entgrenzungserscheinungen, die mit spezifischen gesellschaftlichen Konflikten und Entwicklungen zusammenhängen. Diese werden an Hand von Beispielen aus der Pop-Kultur, aus dem Bereich der Körpermodifikation und aus der Manga Comic-Szene dargestellt.

Abstract: Piercings and Tattoos are viewed as a special and radicalized form to optimize and eventize the body. As a mass phenomenon and in their partially extreme variations they draw attention to social aspects of lost boundary issues that are connected with specific societal conflicts and developments. These are illustrated with the help of examples taken out of the pop-culture, the field of body-modifications and comic-fan scenes.

Keywords: Piercing und Tattoo, Eventisierung, soziale Entgrenzungserscheinungen, Leib, Körper, Leiche

Singen scheint für Frauen in der Pop-Kultur eigentlich nur noch möglich, wenn sie gleichzeitig halb nackt, aber natürlich perfekt geschminkt, frisiert und leicht tätowiert entweder am Fuße eines imaginär rauschenden Wasserfalls sitzen und sich – kokett – verschämt, die Arme vor der künstlich aufgeblähten Brust kreuzen, wie Mariah Carey es in ihrem Song „You’re mine“¹ tut, oder in ein Netzkleid gehüllt, singend akrobatisch-laszive Tänze inmitten kopulationswütiger schwarzer Paare in einem rauch geschwängerten Kellergewölbe vorführen, wie Rihanna es in ihrem Video „Work feat. Drake“² tut. Dabei braucht es keine Expertise, um zu erkennen, dass weder das Rauschen des Wasserfalls noch gekrümmte Liegepositionen im Wasser und schon gar nicht heftige Kopulationsbewegungen es einer Sängerin erlauben würden, auch nur halbwegs klare und hörbare Töne hervorzubringen, so wie es die Videos in technisch perfekter Qualität wiedergeben. Offensichtlich reichen heute weder Töne noch Stimme oder Worte um Musikgenuss zu erzeugen, sie müssen mitsamt dem Körper, der sie hervorbringt, aufwändig in Szene gesetzt, visualisiert und dann schließlich als komplexes Musik-Video-Event dargeboten werden. In diesem Prozess erscheint der Körper, wie

in den Ausführungen zum ‚iconic turn‘³ beschrieben, einerseits zum Bild degradiert und andererseits, wie im Rahmen des Konzeptes der „Performative Society“ dargestellt, aufgewertet: „Vor dem Hintergrund des ‚performative turn‘ rückt der Körper wieder in den Mittelpunkt. Er erscheint nicht nur als Produkt, sondern auch als Agens der Wirklichkeitskonstruktion“ (Klein 2008, S. 209).

In Bezug auf die Musik der Pop-Kultur verschwinden, seltsam aufgespalten, die Stimme wie auch die Lyrik der Lieder hinter dem Körper, denn nur der Körper lässt sich visuell, d.h. bildhaft darstellen und wird dadurch zum eigentlichen Objekt eines Events stilisiert. Dass gerade die Musik-Pop-Kultur damit einen eklatanten Widerspruch sui generis kreiert, wird dabei jedoch nicht mehr wahrgenommen. So sind in beiden Videos von Mariah Carey und von Rihanna die Stimmen vollkommen losgelöst vom Körper, während gleichzeitig der Körper eingebettet ist in Szenerien, die das Singen vollkommen unrealisierbar erscheinen lassen. Dies wird jedoch nicht als Irritation erlebt. Was in den Vordergrund tritt und was das Lied in einen komplexen Event verwandelt ist eine – angeblich – sinnlich-erotische Körperlichkeit, die durch Bewegung und Tonsprache zu einer eigenen Klang-Bild-Komposition konstruiert wird, so dass die nun deutlich hervortretende Bilderdominanz alle Irritationen überdeckt und – scheinbar – neue Realitäten schafft. Das Lied wird seiner musikalischen Eigenmächtigkeit beraubt und erfährt stattdessen eine Aufladung von vorgegebenen und medialisierten Bildern, wobei das Lied selbst nur noch als Anlass dient, um spezifische Bilder und vor allem in Szene gesetzte Körper-Eventisierungen zu evozieren und zu produzieren.

Diese Eventisierung von Musik und die gleichzeitige Reduktion von Musik auf Körperbilder lassen sich auch in anderen körperbetonten sozio-kulturellen Bereichen wie etwa dem Sport wiederfinden. Doch im Unterschied zur Musik steht der Körper und seine „performance“ hier viel eindeutiger und unhinterfragter im Vordergrund. Allerdings lassen sich auch hier Prozesse beobachten, die den Körper instrumentalisieren, um spezifische Bilder zu produzieren und damit den sportlichen Event zu befeuern. So braucht es heute, um erfolgreich Fußball zu spielen, offenbar auch Arme, Beine und vor allem Waden, auf denen bunte Portraits der eigenen Kinder oder kunstvolle Maorie-Ornamente prangen und falls einem die Motive ausgehen, so bietet sich noch für die Einfallslosen die Architektur der von Gaudi in Barcelona gestalteten Kathedrale „Sagrada Familia“ als Vorbild an, deren Farben und Muster nun auf den Armen des argentinischen Fußballstars Messi prangen.

Aber natürlich ist auch Messi kein Einzelfall. Wenn sich heute Fußballer nach dem Abpfiff die Trikots vom Leib reißen, sieht es aus wie früher im Seemannsheim. Überall Tätowierungen: Schriftzeichen, Drachen, Spielkarten, Pokale, Eheringe, Kindernamen, Nationalflaggen oder Frauenfiguren.

Piercings und Tattoos wie auch andere, extremere Varianten von Körpermodifikationen (etwa Skarifikationen, Brandings, Cuttings) oder Schönheitschirurgie,

Life-Style-Medikamente und Anti-Aging Produkte sind längst Teil von körperbezogenen Optimierungs- und damit verbundenen Eventisierungsstrategien geworden, die sich keinesfalls nur auf Arbeitslose, Promis und eventuell noch auf Frauen in mediterranen oder amerikanischen, bzw. lateinamerikanischen Kulturkreisen⁴ reduzieren lassen (Brähler 2009). Körpermodifikationen zum Zweck der Selbstoptimierung und Eventisierung sind zum Massensport und zu einem Massenphänomen geworden, zwar überproportional vertreten bei den 24-30jährigen, aber mittlerweile auch in höherem Alter mehr als nur toleriert (Hinz u.a. 2006; Brähler 2009; RUB 2014). Der Körper scheint mehr und mehr zum Objekt der je individuellen Gestaltung degradiert und diesen Gestaltungsphantasien und –zwängen – scheinen kaum kulturelle oder ästhetische, allenfalls noch einige wenige physische Grenzen gesetzt zu sein.

Sowohl Körpermodifikationen wie auch Körper-Eventisierungen aber brauchen öffentliche Räume und Anlässe, um publikumswirksam inszeniert zu werden, ansonsten verpufft die erhoffte Wirkung im luftleeren Raum.

Neueste Trends von Körpermodifikationen mit all ihren kaum beschreibbaren Exzessen lassen sich jährlich „en masse“ auf unzähligen Tattoo-Messen rund um den Globus bestaunen, unter anderem auch in den Messehallen in Frankfurt, wo jährlich die weltweit größte Tattoo-Convention stattfindet. Tätowierte wie Tätowierer aus allen Ecken des Erdballs strömen hierher, um den tätowierten, gepiercten und künstlich modifizierten Körper sowie die neuesten Errungenschaften der „body-modification“-Künste zu zeigen. Größte Attraktivität sind seit geraumer Zeit Neon- oder UV-Tattoos, die mit einer speziellen Tinte gestochen werden. Die Tinte ist fluoreszierend, leuchtet also im Dunklen unter UV Licht (Braunwarth 2012). Der Werbespot verspricht, dass der nächste Besuch in der Disco mit Sicherheit ein ausgesprochener Hit wird! Ein weiteres Novum stellen Eyeballtattoos dar (Brandstetter 2015). Bei dieser Methode wird die Farbe zwischen Bindehaut und Lederhaut verteilt, so dass sich der sichtbare Teil der weißen Augenhaut einfärbt. Etwa 40 Stiche sind dazu nötig. Der Prozess ist außerordentlich schmerzhaft und riskant. Ärzte warnen, dass es, bedingt durch das empfindliche Anwendungsgebiet, zu schwerwiegenden Komplikationen wie zum Beispiel Blutungen, Infektionen, Narbenbildungen oder allergischen Reaktionen kommen kann, bis hin zum Verlust der Sehschärfe und des vollständigen Auges. Dies aber hält in den USA offensichtlich nur wenige von dieser Prozedur ab und hier hat sich die Anfertigung derartiger Tattoos, trotz des enormen Risikos, stark verbreitet.

Im Vergleich dazu muten die jährlich auf der Frankfurter Buchmesse stattfindenden und offensichtlich organisierten Aufläufe von überwiegend weiblichen Manga-Fans⁵ in ihren seltsam karnevalessk anmutenden Kostümierungen, die zu Hunderten die Comic-Buchstände belagern, eher harmlos an. Dabei erfreut sich das Interesse an überregionalen Manga-Messen und -events seit Jahren einer hohen

Nachfrage, wie die jährlich steigenden Besucherzahlen der Manga-Anime-Convention „Connichi“ exemplarisch veranschaulichen.⁶ Ihren in 2013 aufgestellten Rekord von 24.000 Gästen konnte die Veranstaltung in 2014 mit über 25.000 Besuchern nochmals übertreffen. Mädchen im zarten adoleszenten Alter von 13 an aufwärts schminken und frisieren sich dabei nicht nur wie ihre bevorzugten japanischen Manga-Comic-Figuren, sondern sie ziehen auch entsprechende Kostüme an und wirken wie leicht deplatzierte Funken-Mariechen beim Kölner Karneval bzw. wie japanisch modernisierte Comic-Figuren aus Grimms-Märchen. Aber auch dies sind keine Ausnahmeerscheinungen mehr, wie jüngst der Auftritt und der Sieg der als Manga verkleideten Jamie-Lee Kriewitz beim deutschen Eurovision-Songtest veranschaulicht hat.⁷

Auch wenn diese Körpermodifikationen und die damit verbundene Eventisierung des Körpers in Teilen groteske, radikale, bis hin zu gesundheitsschädigenden Formen annimmt, stellt sich doch die Frage, ob das alles nur pathologische Auswüchse psychisch gestörter, narzisstischer, emotional und kulturell verwahrloster adoleszenter oder post-adoleszenter junger Menschen sind, oder sich hier neue Subkulturen bilden, die einen spezifisch hedonistischen Trend in der Gesellschaft widerspiegeln und damit eventuell auch als tabuisiert geltende soziale Konflikte und Krisen zum Ausdruck bringen.

Dass dies pathologische Auswüchse vor allem adoleszenter junger Menschen sein könnten, dem widerspricht u.a. Kälin (2008) vehement, die aus einer psychologischen Perspektive die Gemeinsamkeiten zwischen chronischen Selbstverlesterinnen und Tattoo- süchtigen jungen Menschen untersucht hat, dabei aber nur fließende Übergänge feststellen konnte, die mit dem Ausmaß der Körpermodifikation korrelieren. Klinisch signifikante Übereinstimmungen ließen sich Kälin (2008) zufolge erst dann feststellen, wenn gravierende und vor allem primäre und sekundäre Geschlechtsmerkmale betreffende Eingriffe (sprich Piercings) vorgenommen worden waren. Gleichwohl sind harmlos scheinende, jedoch psychisch relevante Gemeinsamkeiten durchaus vorhanden. Sowohl bei Selbstverlesterinnen wie bei Tätowierten und Gepiercten stellen sich mit Vollendung des Aktes jeweils enorme emotionale Entspannungszustände ein, die offensichtlich häufig anders nicht zu erreichen sind (Rohr 2010). Sowohl der Schmerz, wie auch das Blut, das fließt, werden als beruhigend beschrieben, wie ein Tranquilizer. Dies besänftigt offenbar virulente, aber emotional wie auch sozial verleugnete Ängste und die Verletzung der Haut lässt den lokalisierbaren Schmerz als harmlos und vor allem als kontrollierbar erscheinen. Durch diesen autoaggressiv anmutenden Akt der eigenmächtig vorgenommenen Verwundung der Körperhülle kann vor allem adoleszenztypischen, aber vermutlich auch anderen und weit verbreiteten sozialen Entgrenzungserfahrungen eine andere, kontrollierte Erfahrung entgegengesetzt und damit Ängste vor dissoziativen Erfahrungen begrenzt werden (Rohr 2008).

Piercings und Tattoos wie auch Körpermodifikationen generell können als besondere Varianten einer Eventisierung des Körpers von daher dem Wunsch nach Selbstvergewisserung, Selbstermächtigung, Kohärenz und Kontingenz durch eine symbolträchtige Ausgestaltung des Körpers Ausdruck verleihen. Dies gilt auch für rein äußerlich vorgenommene Ausgestaltungen des Körpers wie bei den Manga-Fans. In all diesen Fällen geht es unbewusst darum, das individuelle Gefühl, aber auch die darunter liegende soziale Erfahrung von Kontrollverlust und Dekompensation durch die freiwillige und bewusst herbeigeführte Verletzung von Körpergrenzen und Körperhülle wie auch durch die Eventisierung des Körperbildes zu relativieren (Rohr 2010). Damit wären Piercings und Tattoos, wie auch Körpermodifikationen und Eventisierungen mehr als nur eine individuelle Möglichkeit den gesellschaftlich als bedrohlich und als konflikthaft erlebten Entgrenzungserfahrungen – vielleicht sogar den Globalisierungs- und Pluralisierungserfahrungen – entgegenzutreten, indem mit Hilfe von schmerzhaften Prozeduren als identitätsadäquat erlebte neue Grenzen auf der Haut und am Körper gezogen werden.

Die eigenmächtige Verletzung des Körpers wie auch seine Eventisierung erscheinen von daher und angesichts der schwindenden Bedeutung des Körpers in der Produktion und der Arbeitswelt als Protest gegen eine schleichende und kaum mehr zu leugnende Entmächtigung des Körpers, die sich am Bedeutungsverfall des Körpers, aber auch an seiner Aufspaltung und seiner visuellen Instrumentalisierung festmachen.

In diesem Zusammenhang wäre an Horkheimers und Adornos Aussage zu erinnern, die einst das zuvor beschriebene Dilemma so beschrieben: „Der Körper ist nicht mehr zurück zu verwandeln in den Leib. Er bleibt die Leiche, auch wenn er noch so sehr ertüchtigt wird“ (Horkheimer/Adorno 1971, S. 209). In dem zuvor skizzierten Kontext müsste es dann abgewandelt heißen: „...Er bleibt die Leiche, auch wenn er noch so sehr optimiert und eventisiert, d.h. tätowiert und gepierct, mit Anti-Aging Produkten gepflegt, durch Schönheitsoperationen gestrafft und aufgebläht und die Stimme technisch perfektioniert wird.“ Ist es also letztendlich diese emotional nur schwer zu verkraftende und den Menschen in seinem Narzissmus überaus kränkende und deshalb umso vehementer zu verleugnende Einsicht, die Massen in die Tattoo und Piercing Studios und auf die Tattoo Convention treibt, selbst Leistungssportler zu riskanten und höchst fragwürdigen Körperkünstlern verführt, Schönheitschirurgie und Anti-Aging Produkte zu höchst profitablen Zweigen der Medizin verwandelt und letztendlich auch Pop-songs nur noch in ihrer Video-Fassung zum umsatzstarken Hit werden lässt? Dabei haben Horkheimer und Adorno jedoch nicht mehr miterlebt, dass es vor diesem endgültigen Schritt der Verwandlung des Körpers in eine Leiche noch einen digitalisierten Tot des Körpers geben könnte:

Denn vielleicht ist die zunehmende Eventisierung und Optimierung des Körpers nur „ein letzter Aufschrei vor dessen endgültigem Verschwinden in die abstrakten Welten virtueller und digitaler Räume“ (Klein 2008, S. 210)? Ein Aufbäumen angesichts des befürchteten Kollapses des Körpers, „der ja als Garant für die Materialität des Subjektes gilt“ (Klein 2008, S. 210) oder schlimmer noch, ein existentieller Abwehrreflex einer Entwicklung, die dem Körper dessen Gegenwart raubt?

Anmerkungen

- 1 Das Video von Mariah Carey lässt sich anschauen unter: <http://www.universal-music.de/mariah-carey/videos/detail/video:336653/youre-mine-eternal> (29.3.2016).
- 2 Das Video von Rihanna steht unter: https://www.google.de/?gws_rd=ssl#q=rihanna+work+feat+drake+official+video (29.3.2016).
- 3 Boehm (1995) fragt danach, wie Bilder Sinn erzeugen, ob sie also einen eigenen Logos haben. Kritisch hervorgehoben wird dabei, dass sich bisher keine mit der allgemeinen Sprachwissenschaft vergleichbare „Wissenschaft vom Bild“ entwickelt habe, obwohl eine Verlagerung von der sprachlichen auf die visuelle Information, vom Wort auf das Bild und vom Argument auf das Video stattgefunden habe und damit eine „Wiederkehr der Bilder“ zu konstatieren sei.
- 4 Für Frauen (Ü 60) aus der Mittel- und Oberschicht in Lateinamerika, aber auch in Israel z.B., wo die Sonneneinwirkung ihren besonderen Tribut auf der Haut verlangt, sind Schönheitschirurgische Eingriffe eine unhinterfragte Selbstverständlichkeit geworden und zwar so sehr, dass Falten in einem weiblichen Gesicht zu geradezu verstörten Nachfragen führen und darauf in aller Regel mit einem diskreten Hinweis und der Visitenkarte des persönlich bekannten Schönheitschirurgen reagiert wird (pers. Mitteilung, Erfahrung und Beobachtung, E.R.).
- 5 Manga ist der Name eines weltweit publizierten und besonders unter weiblichen Adoleszenten stark verbreiteten japanischen Comics und gleichnamiger Animationsfilme, die ihren Marktwert dadurch erhöhen, dass sie dazu animieren, sich wie diese Comic-Figuren zu schminken, zu frisieren und zu verkleiden.
- 6 Weitere Informationen und Fotos von Manga-Fans unter: <http://www.connichi.de/> (30.3.2016).
- 7 Fotos stehen unter: <https://www.eurovision.de/news/Jamie-Lee-als-Showact-beim-Echo.jamielee266.html> (30.3.2016).

Literatur

- Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? München 1995. <https://trivium.revues.org/391> (29.3.2016).
- Brandstetter, Günther: Eyeball-Tattoo: Im besten Fall ein blaues Auge. In: [derStandard.at](http://derstandard.at) 2.4.2015. <http://derstandard.at/2000013487790/Augapfel-TattoosIm-besten-Fall-nur-ein-blaues-Auge> (28.3.2016).

- Braunwarth, Anja: Wie gefährlich sind UV-Tattoos? In: Medical Tribune 11.8.2012. <http://www.medical-tribune.de/home/news/artikeldetail/wie-gefaehrlich-sind-uv-tattoos.html> (28.3.2016).
- Brähler, Elmar: Verbreitung von Tätowierungen, Piercing und Körperhaarentfernung in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativerhebung in Deutschland im Mai und Juni 2009. <http://medpsy.uniklinikum-leipzig.de/> (14.3.2016).
- Hinz, Andreas / Elmar Brähler / Burkhard Brosig / Aglala Stirn: Verbreitung von Körperschmuck und Inanspruchnahme von Lifestyle-Medizin in Deutschland. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung 1 (2006), S. 7-11.
- Horkheimer, Max / Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt 1971.
- Kälin, Rhea: Body Modification: psychologische Aspekte von Piercings und anderen Körperveränderungen. Zürich 2008.
- Klein, Gabriele: BilderWelten – KörperFormen: Körperpraktiken in Mediengesellschaften. In: Thomas, Tanja u.a. (Hrsg.): Medienkultur und soziales Handeln. Wiesbaden 2008. S. 209-217.
- Rohr, Elisabeth: Körpermanipulationen in der weiblichen Adoleszenz am Beispiel von Piercings und Tattoos. In: Psychosozial 112 (2008), S. 13-22.
- Rohr, Elisabeth: Vom sakralen Ritual zum jugendkulturellen Design. Zur sozialen und psychischen Bedeutung von Piercings und Tattoos. In: Abraham, Anke, Müller, Beatrice (Hrsg.): Körperhandeln und Körpererleben. Multidisziplinäre Perspektiven auf ein brisantes Feld. Bielefeld 2010. S. 225-242.
- Ruhr-Universität-Bochum (RUB): RUB-Studie zu Tätowierungen und Piercings. Bochum 2014. <http://aktuell.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/tattoo-studie.pdf> (14.3.2016).

IV Edutainte Subjekte

Sozialisierte Halbbildung und kulturindustrielle Pädagogik

Zusammenfassung: Im Fokus des Beitrags stehen aktuelle Entwicklungen im Bildungsbereich, die im Rückgriff auf die sozial- und bildungsphilosophischen Arbeiten Adornos als eine fortschreitende Kulturindustrialisierung der Pädagogik in Theorie und Praxis gedeutet werden. Ausgehend von einer kursorischen Bestimmung des Begriffs der Halbbildung als kulturindustrieller Bewusstseinsform wird die These entfaltet, dass im postfordistischen Kapitalismus der Gegenwart eine fast ausschließlich an ökonomischen Paradigmen orientierte, kulturindustrielle Pädagogik maßgeblich zur gesellschaftlichen Produktion halbgebildeten Bewusstseins beiträgt. Gegenüber diesen Tendenzen lassen sich in Adornos Begriff geistiger bzw. philosophischer Erfahrung vielfältige Ansatzmöglichkeiten für die Weiterentwicklung einer kritischen Bildungstheorie und -praxis ausmachen.

Abstract: The article focuses on current trends in the education sector which, making reference to Adorno's works on social and cultural formation philosophy, are interpreted as a progressive cultural industrialization of pedagogy in theory and practice. Departing from a brief definition of the concept of semi-formation (Halbbildung) as the cultural industrial form of consciousness, the thesis will be exposed, that under the conditions of contemporary post-fordistic capitalism an almost exclusively economically oriented cultural industrial pedagogy contributes decisively to the social production of semi-formed consciousness. In contrast to these tendencies, Adorno's concept of intellectual or philosophical experience offers a versatile framework for the further development of a critical theory and practice of education.

Keywords: Bildungstheorie, Kulturindustrie, Halbbildung, Erfahrung

Die nachfolgenden Überlegungen gehen von der Annahme aus, dass die sozialphilosophischen Arbeiten Max Horkheimers und Theodor W. Adornos zur Problematik der *Kulturindustrie* in ihren Grundzügen von ungebrochener Aktualität sind. Wenngleich eine umstandslose Übertragung ihrer Reflexionen auf die Gegenwartsgesellschaft zweifellos nicht möglich ist – dies widerspräche nicht zuletzt der vielzitierten Feststellung beider Autoren, dass die Wahrheit einen „Zeitkern“ hat (Horkheimer/Adorno 1981, S. 9) –, so stellen sie doch ein begriffliches Instrumentarium zur Verfügung, auf das eine um gesellschaftstheoretische (Selbst-)

Aufklärung bemühte Kritische Erziehungs- und Bildungswissenschaft nicht verzichten kann, ohne sich um grundlegende Erkenntnismöglichkeiten zu bringen. Diese These soll anhand einer Skizze des Problemzusammenhangs von Kulturindustrie, Bildung und Erfahrung unter den Bedingungen des neoliberalen Kapitalismus der Gegenwart belegt werden.¹ Im Mittelpunkt steht hierbei das Phänomen der *Halbbildung*, welches einerseits als allgemeines Resultat kulturindustriell bestimmter Sozialisationsprozesse verstanden werden muss, zugleich jedoch auch – und dies in steigendem Maße – als der politisch intendierte ‚Outcome‘ institutionalisierter Lehr-Lernprozesse kritisch in den Blick zu nehmen ist.

1. Sozialisierte Halbbildung als kulturindustrielle Bewusstseinsform

Mit dem Übergang von der klassischen bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts zum organisierten Kapitalismus des 20. Jahrhunderts kommt es zu einer weitreichenden Unterordnung geistiger Objektivationen jeglicher Art unter die Imperative kapitalistischer Massenproduktion und -konsumtion. Dies äußert sich in einer zunehmenden strukturellen Vereinheitlichung und Angleichung der Kulturgüter aneinander, wodurch diese zu einem weitgehend geschlossenen Gesamtzusammenhang integriert werden: „Kultur heute schlägt alles mit Ähnlichkeit. Film, Radio, Magazine machen ein System aus. Jede Sparte ist einstimmig in sich und alle zusammen.“ (Ebd., S. 141) Während die klassischen bürgerlichen Kulturgüter des 19. Jahrhunderts trotz ihres prinzipiellen Warencharakters immer auch die Funktion hatten, das Individuum mittels der Eröffnung einer zweckfreien ästhetischen ‚Gegenwelt‘ zum alltäglichen Konkurrenzkampf zumindest temporär von dessen Zwängen und Notwendigkeiten zu entlasten, womit sie diesen freilich indirekt wieder zu Gute kamen, sind die Erzeugnisse der Kulturindustrie restlos und in unmittelbarer Weise gesellschaftlich funktional. Die ‚Auszeit‘ vom Alltag, die sie ihren Konsumentinnen und Konsumenten versprechen, verstärkt in Wahrheit bloß deren Identifikation mit den kapitalistischen Imperativen. Um konsumierbar zu sein, müssen kulturindustrielle Produkte eine Beschaffenheit aufweisen, die sie mühelos zugänglich macht und keine Eigenaktivität seitens der sie Rezipierenden erfordert. Dementsprechend bestehen sie im Wesentlichen aus Wiederholungen der immergleichen Stereotype, Klischees und Effekte, die ohne inneren Formzusammenhang in schematischer Weise aneinandergereiht werden. Diese können von den sie konsumierenden Menschen problemlos wiedererkannt und aufgenommen werden, was ihnen eine entsprechende momentane Befriedigung gewährt: „Durchweg ist dem Film sogleich anzusehen, wie er ausgeht, wer belohnt, bestraft, vergessen wird, und vollends in der leichten Musik kann das präparierte Ohr nach den ersten Takt des Schlagers die Fortsetzung raten und fühlt sich glücklich, wenn es wirklich so eintrifft.“ (Ebd., S. 146)

Zugleich werden die Produkte in immer neuen technischen Aufmachungen präsentiert und als noch nie dagewesene Sensationen angepriesen; dahinter jedoch verbirgt sich „ein Skelett, an dem sich so wenig ändert wie am Profitmotiv selber, seit es über Kultur die Vorherrschaft gewann.“ (Adorno 2003c, S. 339) Horkheimer und Adorno sprechen hierbei von der „Vorherrschaft des Effekts“ (Horkheimer/Adorno 1981, S. 146): Die auf sinnlich-emotionale Überwältigung berechnete Hochglanzinszenierung der Produkte sorgt dafür, dass Inhalte jeglicher Art tendenziell bedeutungslos werden und lediglich noch als ‚Aufhänger‘ für die Applikation der immergleichen technischen und ideologischen Schemata fungieren. Auf diese Weise werden die Menschen sowohl eigenständiger geistiger Tätigkeit ‚entwöhnt‘, als auch in entsprechende schematische Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen ‚eingetübt‘: In den kulturindustriellen Darstellungen wird ihnen präsentiert, wie sie sich zu verhalten haben, wenn sie gesellschaftlich Erfolg haben bzw. ihre materielle Existenz in irgendeiner Weise aufrechterhalten wollen.

Die aus dem kulturindustriellen Sozialisationsprozess hervorgehende Form menschlichen Bewusstseins bezeichnet Adorno als *Halbbildung*. Insbesondere für pädagogische Überlegungen ist die Bezugnahme auf den Bildungsbegriff an dieser Stelle von Interesse: So, wie Kultur auf ihrer objektiven Seite zur *Kulturindustrie* wird, unterliegt auch Bildung „als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno 2003b, S. 94) einem tiefgreifenden Wandlungsprozess. Als gleichsam systematischer Ausdruck bürgerlichen Humanitätsdenkens in der Zeit der Aufklärung bezeichnete sie, kurz gesagt, eine Form menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses, welche nicht durch die gewaltsame Unterdrückung der Triebimpulse des Menschen gekennzeichnet ist, sondern durch die Integration seiner verschiedenen Wesensanteile zu einem harmonischen Ganzen: „Die philosophische Bildungsidee auf ihrer Höhe wollte natürliches Dasein bewahrend formen. Sie hatte beides gemeint, Bändigung der animalischen Menschen durch ihre Anpassung aneinander und Rettung des Natürlichen im Widerstand gegen den Druck der hinfälligen, von Menschen gemachten Ordnung.“ (Ebd., S. 95) Dadurch jedoch, dass das Bürgertum Bildung ausschließlich als *Geisteskultur* verstand und die gesellschaftlichen Voraussetzungen ihrer Verwirklichung kategorisch ausblendete, trug der Begriff bereits von Anbeginn an ideologische Züge und diente letztlich der Legitimation der neuen Herrschaftsansprüche der ökonomisch und politisch aufsteigenden Klasse. Entgegen ihrem universalistischen Anspruch war Bildung faktisch ein Privileg, durch das sich das Bürgertum von den Bauern und Proletariern abgrenzte; ihre (relative) historische Verwirklichung kam nur einem kleinen Personenkreis zugute, um den Preis, dass die große Mehrheit der Menschheit davon ausgeschlossen blieb. „Der Traum der Bildung, Freiheit vom Diktat der Mittel, der sturen und kargen Nützlichkeit, wird verfälscht zur Apologie der Welt,

die nach jenem Diktat eingerichtet ist. Im Bildungsideal, das die Kultur absolut setzt, schlägt die Fragwürdigkeit von Kultur durch.“ (Ebd., S. 98)

Die Folge des Verzichts des Bürgertums auf die historisch-gesellschaftliche Einlösung des menschheitlichen Versprechens der Bildungsidee, welche letztlich zur Aufhebung der Klassenherrschaft führen würde, ist eine weitgehende Neutralisierung ihres emanzipatorischen Potentials: Im Kapitalismus des 20. Jahrhunderts ist Bildung „zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes.“ (Adorno 2003b, S. 93) Diese zeichnet sich im Wesentlichen dadurch aus, dass ihr jegliche kritisch-reflexive Distanz zur gesellschaftlich vermittelten Wirklichkeit abhanden gekommen ist. Eine eigenständige und tiefgreifende Auseinandersetzung mit kulturellen Gegenständen, wie sie in der klassischen bürgerlichen Gesellschaft zumindest für die oberen Schichten in gewissem Umfang möglich war, findet nicht mehr statt. An ihre Stelle tritt eine konsumistische Haltung, deren Ausrichtung von den jeweils aktuellen kulturindustriellen Normen bestimmt wird: „Halbbildung ist der vom Fetischcharakter der Ware ergriffene Geist.“ (Ebd., S. 108) Dies erzeugt im einzelnen Menschen eine fundamentale Bedeutungs- und Beziehungslosigkeit des je Aufgenommenen, welches in keinen übergreifenden Sinnzusammenhang mehr gestellt werden kann und weder eine Erschließung der geistigen und materiellen Wirklichkeit noch den Aufbau einer kohärenten personalen Identität ermöglicht. Die Folge ist eine umfassende *Verdinglichung* des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses.

Damit kann Halbbildung auch als eine weitreichende *Unfähigkeit, Erfahrungen zu machen*, charakterisiert werden. An die Stelle einer lebendigen Wechselbeziehung zwischen Subjekt und Objekt tritt das reflexionslose, prompte Reagieren auf die jeweils vorgesetzten kulturindustriellen Stimuli: „Erfahrung, die Kontinuität des Bewußtseins, in der das Nichtgegenwärtige dauert, in der Übung und Assoziation im je Einzelnen Tradition stiften, wird ersetzt durch die punktuelle, unverbundene, auswechselbare und ephemere Informiertheit, der schon anzumerken ist, daß sie im nächsten Augenblick durch andere Informationen weggewischt wird.“ (Ebd., S. 115) Dabei grenzt Adorno den Modus der Halbbildung explizit ab von dem der *Unbildung* als einem Zustand des völligen Mangels an jeglicher Form von Bildung, der jedoch dank dieser Negativität noch „ein unmittelbares Verhältnis zu den Objekten“ gestattet (ebd., S. 104). Diese Unmittelbarkeit wird in der Halbbildung durch den kulturindustriellen Schematismus vollständig beseitigt, welcher sich zwischen Subjekt und Objekt schiebt und deren dialektisches Vermittungsverhältnis zum Erliegen bringt. Nur das, was durch den allgegenwärtigen Filter dieses Schematismus selektiert und präformiert worden ist, wird überhaupt noch als Wirklichkeit fassbar. Halbbildung beschreibt damit den Zustand einer hochgradigen Normierung des menschlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Ausdrucksvermögens mit einem entsprechend hochgradigen Konformismus im Sozialverhalten.

2. ‚Lebenslanges Lernen‘ in der ‚Wissensgesellschaft‘ – Kulturindustrielle Wissenschaft als ideologischer Reflex im postfordistischen Kapitalismus

Hinsichtlich des generellen Stellenwerts der Kulturindustrietheorie für eine kritische Reflexion der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse dürfte wohl nur wenig Grund zum Zweifel bestehen. Trotz aller immer wieder daran geäußerten Kritik muss doch insgesamt der Aussage beigeppflichtet werden, dass „ihr durch Weltmarkt und Telekommunikationsmedien heutzutage eine phänomenologische Präsenz und Evidenz [zukommt], die sie zu Zeiten ihrer Ausarbeitung in diesem Maße noch gar nicht besaß.“ (Duarte/Fahle/Schweppenhäuser 2003, S. 16) Mag sich auch ihre äußere Erscheinungsform dahingehend gewandelt haben, dass primär nicht mehr konformistische Durchschnittlichkeit als Ideal angepriesen wird, wie dies im fordistischen Kapitalismus zu Zeiten Adornos der Fall war, sondern im Gegenteil „ein imaginärer Nonkonformismus, der dem neuen Konformitätsstand im Zeichen der Individualisierung und Flexibilisierung der Subjekte entspricht“ (Haug 2009, S. 264), so ändert dies doch nichts an ihrer fundamentalen Rolle für die Reproduktion der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse. An dieser Stelle soll jedoch nicht den zahlreichen Phänomenen heutigen kulturindustriellen Konsums und den Formen seines subjektiven Niederschlags nachgegangen werden, sondern vielmehr derjenige Bereich in den Blick genommen werden, in dem die Verfallsdialektik des Bildungsbegriffs sich gleichsam in Reinform artikuliert: die vorherrschenden Bildungsdiskurse sowie die sich daran anschließenden bildungsreformerischen Maßnahmen der letzten Jahre. Darin lassen sich, so die hier vertretene These, in verschiedener Hinsicht Tendenzen einer fortschreitenden *Kulturindustrialisierung der Pädagogik in Theorie und Praxis* ausmachen.

Gehört die Gewährleistung einer störungsfreien Kapitalakkumulation zur prinzipiellen Aufgabe staatlicher Aktivität in kapitalistischen Gesellschaften, so äußert sich dieses Erfordernis im postfordistischen Kapitalismus der Gegenwart „in der alle sozialen Sphären umgreifenden Ausrichtung der Gesellschaft auf das Ziel globaler Wettbewerbsfähigkeit.“ (Hirsch 2005, S. 150) Eine entscheidende Rolle spielt hierbei der Versuch einer Steigerung der Wertschöpfung durch die fortlaufende Höherqualifizierung menschlicher Arbeitskraft. Charakteristischer Ausdruck dieser Tendenzen ist das Anfang der 1970er Jahre formulierte Konzept der ‚Schlüsselqualifikationen‘, mit dem damals im Kontext der allgemeinen Reorganisation der Arbeits- und Produktionsformen die „Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares“ (Mertens 1975, S. 411) auf Seiten der Arbeitenden gewährleistet werden sollte.² Seine zeitgemäße Weiterführung findet dieser Ansatz in den heutigen *Kompetenzmodellen*, wie sie u.a. den von der OECD durchgeführten PISA-Studien zugrunde liegen. Das explizit auf einem „normativen Ansatz“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 43) basierende Konzept der sogenannten *Basiskompetenzen* bezieht sich

„auf die Funktionalität der bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne“ (ebd., S. 16). Eine universell einsetzbare „Problemlösefähigkeit“ (ebd., S. 22) soll also das Fundament für ein strikt instrumentell verstandenes *lebenslanges Lernen* bereitstellen, mit dem die fortwährende ‚Passgenauigkeit‘ des Individuums gegenüber den jeweils aktuellen ökonomischen Erfordernissen sichergestellt werden soll. Die darin angestrebte selbstregulierte, effiziente und prompte Bewältigung der wechselnden, von außen an das Individuum herangetragenen Aufgaben sieht Reflexivität im Sinne einer kritisch-distanzierten Haltung diesen gegenüber an keiner Stelle vor; vielmehr soll jede geistige Regung, die über das Niveau der für die Lösung des jeweiligen ‚Problems‘ nötigen Kompetenzen hinausgeht, systematisch unterbunden werden.

Ideologisch flankiert werden diese Forderungen von einer (pseudo-) sozialwissenschaftlichen Zeitdiagnose, die sich aus offensichtlichen Gründen gerade in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft großer Beliebtheit erfreut:³ die Rede von der ‚Wissengesellschaft‘ als der sich angeblich gegenwärtig formierenden Gesellschaftsform der Zukunft. Demnach avanciere Wissen im Zuge fortschreitender gesellschaftlicher Ausdifferenzierung und auf der Grundlage neuer Kommunikations- und Informationstechnologien zu *dem* entscheidenden Produktionsfaktor im 21. Jahrhundert, der die Bedeutung herkömmlicher, auf industrieller Arbeit beruhender Produktionsformen immer weiter in den Hintergrund dränge (vgl. Willke 2007, S. 196). Der zugrundeliegende Wissensbegriff wird dabei nicht weiter inhaltlich bestimmt, sondern ergibt sich aus der Brauchbarkeit bestimmter Kenntnisse für den ökonomischen Verwertungsprozess. Indem es das von den dominierenden Interessengruppen gewünschte Gesellschaftsbild und die ihm entsprechenden Subjektdispositionen ideologisch beschwört, ist das Konzept der ‚Wissengesellschaft‘ aufs Engste mit der Kulturindustrieproblematik verflochten (vgl. Resch/Steinert 2003, S. 328 ff.). Es kann, kurz gesagt, als affirmativer Reflex des kulturindustriellen Zusammenhangs im Feld (pseudo-) wissenschaftlicher Theoriebildung interpretiert werden, indem es die Funktionslogik dieses Zusammenhangs zum begrüßenswerten Prinzip einer ‚neuen‘ Gesellschaftsform hypostasiert. Das hierfür geforderte ‚Wissen‘ soll mittels der geschilderten Umstrukturierungsprozesse im Bildungssektor geschaffen werden, deren wesentliche Zielperspektive in der Schaffung einer prinzipiellen Verfügbarkeit der Subjekte für Kapitalverwertungsinteressen liegt.

Dergestalt auf die „Bearbeitung von Humanressourcen“ (Bernhard 2010, S. 10) reduziert, wird Bildung ihrer emanzipatorischen Dimension weitgehend beraubt und verkommt tendenziell zu einem Mittel der Eingliederung der Menschen in den ökonomischen Produktionsprozess unter sich ständig wandelnden Rahmenbedingungen.

Ihre geforderte ‚Marktförmigkeit‘ soll mit Hilfe eines weitreichenden Testierungs- und Evaluierungsapparats in allen Bereichen des Bildungssystems sowie durch eine empirische Bildungsforschung sichergestellt werden, deren Maßstab präskriptiv den definierten gesellschaftlichen Anforderungen entnommen ist (vgl. Dammer 2015, S. 107 ff.). Zugleich sollen individuelle Wissensbestände und Fähigkeiten weit über das Maß klassischer (schulischer) Leistungserhebungen feststellbar und vergleichbar gemacht werden, wofür neben den PISA-Studien der *Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)* zur Herstellung einer besseren Vergleichbarkeit europäischer Bildungsabschlüsse als Beispiel angeführt sei (vgl. Europäische Kommission 2008). Mit der intendierten Messbarkeit individueller Subjektvermögen einhergehend wird ein normatives Kontrollregime aufgebaut, das den einzelnen Menschen unter einen permanenten, ökonomisch vermittelten Anpassungsdruck stellt. Diesen Vorhaben entsprechen strukturelle Reformen im Bildungswesen wie die Einführung des achtjährigen Gymnasiums und der sogenannte Bologna-Prozess im Hochschulbereich, mit welchen die Bildungsinstitutionen den ‚Herausforderungen der Globalisierung‘ angepasst werden sollen. Kernstück dieser Maßnahmen ist einerseits eine Verkürzung von Lernzeiten, welche unmittelbar zu einer Veränderung der Modi des Wissenserwerbs hin zu einer weitgehend oberflächlichen Aneignung großer Stoffmengen führt. Andererseits wird damit eine tiefgreifende Standardisierung sowohl von Bildungsinhalten als auch von Bildungsabschlüssen intendiert, um deren weitest mögliche Vergleichbarkeit als Voraussetzung für eine forcierte *Kommodifizierung von Bildung* zu ermöglichen (vgl. Kirchner 2010, S. 102 ff.).

3. Halbbildung als politisch intendierter ‚Outcome‘ geplanter Lehr-Lernprozesse

Zwar stellt die Gewährleistung der ökonomischen ‚Brauchbarkeit‘ des Menschen seit den ersten bildungstheoretischen Anfängen der Neuzeit ein zentrales Anliegen pädagogischer Bemühungen dar; ja gerade in den Bildungsvorstellungen der Aufklärungspädagogik mit ihrer primären Orientierung auf die Gemeinnützigkeit des Individuums treten die affirmativen Züge des modernen Bildungsdenkens deutlich zu Tage (vgl. Blankertz 1982, S. 79 ff.). Spätestens jedoch mit der Kritik des Neuhumanismus an diesen Tendenzen wird zugleich ein mächtiges theoretisches Korrektiv gegen jede einseitige Reduzierung des Menschen auf ein Mittel für gesellschaftliche Zwecke geschaffen, welches denn auch die Grundlage für Adornos in ihrer dialektischen Verschränkung positive Bezugnahme auf das humane Potential des Bildungsgedankens darstellt: „Fraglos ist in der Idee der Bildung notwendig die eines Zustands der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert“ (Adorno 2003b, S. 97). Mit den oben skizzierten Ansätzen einer weitest möglichen

Funktionalisierung menschlicher Subjektwertungsprozesse droht dieses, für den modernen Bildungsbegriff konstitutive, dialektische Spannungsverhältnis gewaltsam zum Erliegen gebracht zu werden. Die ergriffenen Maßnahmen lassen sich am treffendsten als der Versuch einer herrschaftsförmigen *Gleichschaltung* formaler wie nicht-formaler Lernprozesse nach ökonomischen Imperativen zusammenfassen, der auf die Eliminierung des kritisch-reflexiven Moments von Bildung zu Gunsten der Generierung einer beliebigen subjektiven Disponibilität und Anpassungsbereitschaft zielt. Das anvisierte Ergebnis dieser Tendenzen fällt exakt mit den von Adorno aufgezeigten Kennzeichen der Halbbildung zusammen: Bildung reduziert „sich auf die Kennmarke gesellschaftlicher Immanenz und Integriertheit und wird selbst ein Tauschbares, Verwertbares“ (ebd., S. 115); jede Möglichkeit, eine Haltung relativer geistiger Distanz zu den Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft einzunehmen, ist darin abgeschnitten. Während Halbbildung zur Zeit Adornos noch in erster Linie kulturindustriell bedingt war, insofern sie die subjektive Verarbeitungsform der Nivellierung bürgerlicher Hochkultur als Folge ihrer organisierten Scheindemokratisierung darstellte, ist sie seither in zunehmendem Maße zugleich Gegenstand einer politisch intendierten Erzeugung großen Stils geworden. An die Seite der Agenturen der Massenkultur ist das (öffentlich wie privat geführte) Bildungswesen getreten, das im Namen internationaler Wettbewerbsfähigkeit die planmäßige Produktion und nachhaltige Festigung halgebildeten Bewusstseins betreibt. ‚Sozialisierte Halbbildung‘ ist heute zur effektiv wirksamen Normvorgabe institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse jeglicher Art geworden. Pädagogik verkommt damit tendenziell – in Form wie in Inhalt – zu *kulturindustrieller Pädagogik*, d.h. zu einer Pädagogik, deren leitendes Motiv eine weitest mögliche *Kommodifizierung menschlicher Subjektvermögen* darstellt.

In diesen Kontext gehört zum einen die grundsätzliche Problematik einer Erziehungs- und Bildungswissenschaft, die sich in der Folge zunehmenden politischen und ökonomischen Drucks – erzeugt durch Mittelkürzungen und -umverteilungen, eine entsprechend gesteuerte Forschungsförderung etc. – selbst immer mehr am Kriterium der *Verkäuflichkeit* orientiert. Dies kann sich einerseits in Gestalt einer die wissenschaftliche Arbeit beeinflussenden Fokussierung auf fachwissenschaftliches oder massenmediales Prestige äußern, andererseits in der Auswahl und Formulierung von Forschungsvorhaben hinsichtlich ihres Vermögens, Drittmittel zu akquirieren. Die Auswirkungen auf Inhalte und Ergebnisse der Forschung sind in jedem Fall unübersehbar.⁴ Zum anderen schlägt sich der Trend zur Kommodifizierung auch in der Ausgestaltung pädagogischer Prozesse mit aller Deutlichkeit nieder. Die in den Kompetenzmodellen und im Konzept ‚lebenslangen Lernens‘ vorherrschende, ökonomistisch verkürzte Fokussierung auf die *formale Seite von Bildung* – sofern die Verwendung des Bildungsbegriffs in diesem Zusammenhang überhaupt noch zulässig ist – kann als ein charakteristischer

Ausdruck kulturindustrialisierter Pädagogik gelesen werden: In der Verdrängung der inhaltlichen Momente des Bildungsprozesses spiegelt sich nämlich das Prinzip der Dominanz der technischen *Form* und des *Effekts* gegenüber dem tatsächlichen *Gehalt* der Hochglanzprodukte wider. Hier wie dort spielen *qualitative Momente*, also Inhalte, Zusammenhänge, Bedeutungen, individuelle Eigenschaften, Interessen und Bedürfnisse der beteiligten Personen etc. nur insofern eine Rolle, als sie die Grundlage, besser gesagt den *Anlass* für die Applikation von Formeln und Schemata liefern – seien es die stereotypen Muster der Massenkultur oder instrumentell verstandene Maßnahmen zur Generierung des unternehmerischen Pseudosubjekts. Die Formel vom ‚Lernen des Lernens‘ – die populistische Auslegung eines zentralen Prinzips der Bildungstheorie Humboldts – ist ein fast schon klassisches Beispiel für eine derartige Kulturindustrialisierung pädagogischer Handlungszusammenhänge: Die Frage, *was* jeweils gelernt werden soll, interessiert in der Wissensgesellschaft ebenso so wenig, wie der dieser zugrundeliegende Wissensbegriff selbst inhaltlich qualifiziert wird. Worauf es ankommt, ist der Erwerb effektiver Lerntechniken sowie die subjektive Bereitschaft, diese lebenslang zu perfektionieren; institutionalisierte Lernprozesse werden dem entsprechenden Ideal nach zu reinen ‚Methodentrainings‘, in denen ein universell anwendbares Problemlöseinstrumentarium angeeignet wird (vgl. Gruschka 2012). Auf der didaktischen Handlungsebene entspricht dieser Logik der Vorrang von *Methoden* und *Medien* gegenüber den *Bildungsgegenständen*: Erstere dienen nicht mehr primär der sachadäquaten *Erschließung* von Letzteren, sondern werden zunehmend zur ‚Hauptattraktion‘ der Bildungsveranstaltung, die dadurch zum subjektiven ‚Event‘ für die Lernenden werden soll. Die gewählten Themen sind weitgehend irrelevant; sie liefern lediglich den ‚Aufhänger‘, um Interesse zu wecken und den organisatorischen Rahmen abzustecken. Pädagogische Veranstaltungen werden damit tendenziell selbst zu kulturindustriellen Veranstaltungen, die die Fixierung des Bewusstseins ans Bestehende noch verschärfen: „Methodenfetischismus und Medienfixierung dienen wohl der Repräsentanz einer vorgeblichen pädagogischen Kreativität, allein sie bleiben extrem unpädagogisch, verstärken sie doch die schablonenhaften Wahrnehmungs- und Erfahrungsformen, die es gerade aufzubrechen gelte.“ (Bernhard 2010, S. 25f.)

4. Kritische Perspektiven: Geistige Erfahrung als bildende Erfahrung

Wenn Halbbildung als der kulturindustrielle Modus von Bewusstsein sich in der subjektiven Unfähigkeit zur Erfahrung ausdrückt, dann kann umgekehrt eine entsprechend entwickelte Erfahrungsfähigkeit als grundlegendes Merkmal eines nicht-affirmativen Verständnisses von Bildung angesehen werden. Für die

Profilierung einer kritischen Bildungstheorie, die das immanente Spannungsverhältnis des Begriffs konsequent durchzuhalten bemüht ist und „Bildung als einen dialektisch in die Herrschaft eingelassenen Prozeß zu deren Überwindung“ (Gamm 1983, S. 190) begreift, sind Adornos Ausführungen zur Erfahrungsthematik, wie er sie insbesondere in der *Negativen Dialektik* unternimmt, von großer Relevanz. Während der positivistische, auf die jeweiligen Gegebenheiten fixierte Alltagsverstand – wie auch der auf diesen gegründete wissenschaftliche Positivismus – das Besondere mit dem allgemeinen Schema des Begriffs gleichsetzt und es damit als solches faktisch auslöscht, ist negativ-dialektisches Denken auf die Wahrung der Besonderheit des Einzelnen im Erkenntnisakt gerichtet. Es beschreibt den prinzipiell nie zur Ruhe kommenden Versuch, „über den Begriff durch den Begriff hinauszugelangen“ (Adorno 2003a, S. 27), d.h. die den Gegenstand identifizierende Gewaltförmigkeit des Begriffs durch eine approximative, durch *Konstellationen von Begriffen* vermittelte Einholung dessen zu korrigieren, was nicht begrifflich fassbar ist: das *Nichtidentische*. Der Terminus des Nichtidentischen bezieht sich auf das „Nichtbegrifflich[e] im Begriff“ (ebd., S. 23), auf diejenigen Anteile in der Erkenntnis, die nicht in der Begriffsbildung aufgehen und sich daher sprachlich nie vollständig fassen lassen. Das rückhaltlose Sich-Einlassen auf das Nichtidentische beschreibt den Kern *geistiger* bzw. *philosophischer* Erfahrung im Verständnis Adornos: „Ihren [der Philosophie, M. R.] Gehalt hätte sie in der von keinem Schema zugerichteten Mannigfaltigkeit der Gegenstände, die ihr sich aufdrängen oder die sie sucht; ihnen überließe sie sich wahrhaft, benützte sie nicht als Spiegel, aus dem sie wiederum sich herausliest, ihr Abbild verwechselnd mit der Konkrektion. Sie wäre nichts anderes als die volle, unreduzierte Erfahrung im Medium begrifflicher Reflexion“ (ebd., S. 25). In diesem Sinne kann Erfahrung nach Adorno zugleich als Voraussetzung *und* Element von Bildung verstanden werden: Die bildende Veränderung des Subjekts in Gestalt seiner reflexiven Ausdifferenzierung beruht wesentlich auf der erfahrenden Erschließung der gesellschaftlich vermittelten, sinnlich-geistigen Wirklichkeit, und diese Erschließung beschreibt ihrerseits den Inbegriff von Weltzueignung im Modus von Bildung.

Der Versuch, gangbare Perspektiven für emanzipatorische Bildungsprozesse als Prozesse geistiger Erfahrung unter den gegebenen Verhältnissen auszuloten, kann sich weder auf die Existenz von nicht-verdinglichten gesellschaftlichen ‚Freiräumen‘, noch auf eine unvermittelte Herausarbeitung konkreter Ansatzmöglichkeiten berufen. Vielmehr setzt er zunächst eine radikal kritische Selbstreflexion der beteiligten Subjekte voraus: „Eitel aber wäre auch die Einbildung, irgend jemand – und damit meint man immer sich selber – wäre von der Tendenz zur sozialisierten Halbbildung ausgenommen.“ (ebd., S. 120) Insofern Halbbildung das Resultat organisierter Lehr-Lernprozesse bildet, beinhaltet sie vor allem das

Erfordernis einer eingehenden Selbstbesinnung der pädagogisch Handelnden, die ihr pädagogisches Selbstverständnis im Lichte der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse zu klären haben. Neben der Selbstaufklärung über die kulturindustriellen Bestandteile der eigenen Persönlichkeitsstruktur gilt es insbesondere auch, ein Problembewusstsein hinsichtlich der gesellschaftlichen Vermitteltheit der eigenen Handlungsformen zu gewinnen, um einer bewussten Übernahme kulturindustrieller Prinzipien vorzubeugen. Erfahrungsprozesse im Sinne vielfältiger, nicht-reglementierter Formen der Weltzueignung können freilich nicht gezielt herbeigeführt, sondern bestenfalls angebahnt werden, indem man versucht, das Alltagsbewusstsein aus seinen gewohnten Verläufen zu befreien. Als handlungsorientierender didaktischer Grundgedanke vermag hierbei das Moment des *Bruchs* mit der kulturindustriellen Stereotypie zu dienen: Die Erschließung neuer Perspektiven auf die Wirklichkeit setzt voraus, dass die uneingeschränkte Gültigkeit des Schematismus zumindest temporär außer Kraft gesetzt und problematisiert wird. Pädagogisches Handeln darf nicht – im Sinne einer naiv verstandenen ‚Erfahrungsorientierung‘ – zur Verlängerung der Alltagserfahrung der Lernenden mit anderen Mitteln führen, sondern muss wesentlich auf deren *qualitative Überschreitung* gerichtet sein: Das Zustandekommen von Bildungsprozessen bedarf „jener Erfahrung der Entfremdung, in der das sich bildende Subjekt erfährt, daß die unmittelbaren Bande zwischen ihm und seinen Gegenständen zerrissen sind“ (Pongratz 1986, S. 216). Diese Erfahrung stellt die entscheidende Voraussetzung für eine reflexive Transformation der Alltagserfahrung dar, in deren Zuge die Begrenztheit des Schematismus ihrerseits erfahren und schon damit bereits ein Stück weit überschritten wird.

Anmerkungen

- 1 Eine ausführliche Untersuchung dieses Problemzusammenhangs hat der Verfasser an anderer Stelle unternommen (vgl. Rühle 2015).
- 2 Den gesamtgesellschaftlichen Rahmen dieser Prozesse bildet die *Krise des fordistischen Akkumulationsregimes* (vgl. Hirsch 2005, S. 130 ff.): Das im Wesentlichen auf tayloristischer Arbeitsorganisation und expansivem Massenkonsum beruhende Produktions- und Konsumtionsmodell der Nachkriegszeit stieß allmählich an seine historischen Grenzen, wodurch tiefgreifende, politisch vorangetriebene ökonomische Umbauprozesse in Gang gesetzt wurden. In deren Zentrum stand das Prinzip der *Flexibilisierung* von Arbeits- und Produktionsformen, um auch weiterhin Produktivitätszuwächse erzielen und zugleich neue Kapitalverwertungsfelder erschließen zu können. Das steigende Interesse an Bildungsfragen schlug sich nicht zuletzt in zahlreichen, mehr oder weniger erfolgreichen Reformversuchen des Bildungswesens nieder (vgl. Kremer 2003). Nach anfänglichen, dem damaligen politischen Klima geschuldeten Demokratisierungsbestrebungen kam es mit dem Erstarken des Neokonservatismus

schon bald zu einer *konservativen Wende*, in deren Zuge ein technokratisches Verständnis von Bildung durchgesetzt wurde, das gleichermaßen auf den Erhalt des gesellschaftlichen Status quo wie auf die Schaffung verbesserter Bedingungen für die Kapitalverwertung abzielte.

- 3 Vgl. exemplarisch Kempster/Meusburger 2006; Eikermann 2010.
- 4 Vgl. hierzu exemplarisch Händles Untersuchung zum Wandel der Selbstdarstellung empirischer Bildungsforschung am gleichnamigen Max-Planck-Institut, welche zu dem Schluss kommt: „Ökonomische Paradigmen lassen sich nicht nur in der Präsentation und Organisation der Forschung erkennen, sondern auch in den Forschungsinhalten und Forschungsstrategien.“ (Händle 2003, S. 105) Des Weiteren ist in diesem Zusammenhang auch die massenmediale Inszenierung der Ergebnisveröffentlichungen der PISA-Studien zu nennen, wie sie Meyerhöfer unter Rekurs auf die Begrifflichkeiten Horkheimers und Adornos in ihrer Funktionsweise als kulturindustrielle Phänomene analysiert (vgl. Meyerhöfer 2006).

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Negative Dialektik/Jargon der Eigentlichkeit. Gesammelte Schriften Band 6. Herausgegeben von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss und Klaus Schultz, Frankfurt/M. 2003a.
- Adorno, Theodor W.: Soziologische Schriften I. Gesammelte Schriften Band 8. Herausgegeben von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss und Klaus Schultz, Frankfurt/M. 2003b.
- Adorno, Theodor W.: Kulturkritik und Gesellschaft I. Gesammelte Schriften Band 10.1. Herausgegeben von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss und Klaus Schultz, Frankfurt/M. 2003c.
- Bernhard, Armin: Biopiraterie in der Bildung. Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik, Hannover 2010.
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982.
- Dammer, Karl-Heinz: Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftshistorische Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument, Baltmannsweiler 2015.
- Duarte, Rodrigo / Fahle, Oliver / Schweppenhäuser, Gerhard: Fall und Aufstieg der Kulturindustriekritik. In: dies. (Hrsg.): Massenkultur. Kritische Theorien im Vergleich, Münster 2003, S. 9-20.
- Eikermann, Birgit (Hrsg.): Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft, Münster u.a. 2010.
- Europäische Kommission: Der europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, (Brüssel) 2008, <http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf> (aufgerufen am 06.12.2015).
- Gamm, Hans-Jochen: Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln, Frankfurt/M. u.a. 1983.
- Gruschka, Andreas: Strategien zur Vermeidung des Lehrens und Lernens: der neue Methodenwahn, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik Jg. 88 (2012) H. 3, S. 392-405.

- Händle, Christa: Ökonomisierung in der Selbstdarstellung von Forschung – Beobachtungen zu Evaluationen. In: Hoffmann, Dietrich / Neumann, Karl (Hrsg.): Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“, Weinheim u.a. 2003, S. 85-107.
- Haug, Wolfgang Fritz: Kritik der Warenästhetik – Gefolgt von Warenästhetik im High-Tech-Kapitalismus, [1971; ergänzte Ausgabe] Frankfurt/M. 2009.
- Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Gesammelte Schriften Band 3. Herausgegeben von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss und Klaus Schultz, Frankfurt/M 1981.
- Hirsch, Joachim: Materialistische Staatstheorie. Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems, Hamburg 2005.
- Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe Band X. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Frankfurt/M 1996.
- Kempton, Klaus / Meusbürger, Peter (Hrsg.): Bildung und Wissensgesellschaft, Berlin, Heidelberg 2006.
- Kirchhöfer, Dieter: Ökonomisierung und das Gesetz der Ökonomie der Zeit. In: Rießland, Matthias / Borst, Eva / Bernhard, Armin (Hrsg.): Die Wiedergewinnung des Pädagogischen, Baltmannsweiler 2010, S. 99-117.
- Kremer, Armin: Motive, Verlaufsdynamik und Ergebnisse der Bildungsreform. In: Bernhard, Armin / Kremer, Armin / Rieß, Falk (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze, Band 1, Baltmannsweiler 2003, S. 165-182.
- Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Lange, Elmar / Büschges, Günter (Hrsg.): Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft, Frankfurt/M. 1975, S. 403-429.
- Meyhöfer, Wolfram: PISA & Co als kulturindustrielle Phänomene. In: Jahnke, Wolfgang / Meyhöfer, Wolfram (Hrsg.): PISA & Co – Kritik eines Programms, Hildesheim 2006, S. 63-100.
- Pongratz, Ludwig A.: Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim, Basel 1986.
- Resch, Christine / Steinert, Heinz: Kulturindustrie: Konflikte um die Produktionsmittel der gebildeten Klasse. In: Demirović, Alex (Hrsg.): Modelle kritischer Gesellschaftstheorie. Traditionen und Perspektiven der Kritischen Theorie, Stuttgart/Weimar 2003, S. 312-339.
- Rühle, Manuel: Kulturindustrie, Bildung und Erfahrung. Eine Problembestimmung aus der Perspektive Kritischer Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Baltmannsweiler 2015.
- Willke, Helmut: Wissensgesellschaft. Kollektive Intelligenz und die Konturen eines kognitiven Kapitalismus. In: Pahl, Hanno / Meyer, Lars (Hrsg.): Kognitiver Kapitalismus. Soziologische Beiträge zur Theorie der Wissensökonomie, Marburg 2007, S. 195-221.

Kulturindustrie kommt zu sich. Edutainment als Selbstzurichtung im Neoliberalismus

Zusammenfassung: Edutainment dehnt die Kulturindustrie auf die Sphäre von Erziehung und Bildung aus. Dies ist jedoch nicht lediglich ein quantitatives Phänomen, sondern zugleich ein qualitatives. Denn in der behaupteten Einheit von Education und Entertainment kommt Kulturindustrie zu sich: Die dem kapitalistischen Arbeitsprozess entstammenden Schemata der Unterhaltungsindustrie schließen sich mit den heute vornehmlich auf die Erfordernisse des Arbeitsmarkts zugeschnittenen Lehrinhalten kurz. Die Interaktivität neuerer Formen von Edutainment, vor allem Computerlernspielen, lässt sich als funktionalisierte und dadurch transformierte Autonomie verstehen. Der Einzelne wird nicht nur passiv zugerichtet, er nimmt selbst am Prozess seiner Zurichtung aktiv teil. Diese Figur deckt sich mit der im Neoliberalismus allenthalben geforderten Eigeninitiative und -verantwortung. Hatten Kulturindustrie und der autoritäre Charakter, der *Dialektik der Aufklärung* zufolge, ihre gemeinsame Wurzel im staatlich regulierten Kapitalismus, so sieht der Autor in den ökonomischen Rollen des Einzelnen als Konsument und Produzent eine Aufwertung des Es und eine Zersplitterung des Ichs angelegt, die die Nachfrage nach Edutainment begünstigt.

Abstract: Edutainment extends the culture industry to the field of education. This is not merely a quantitative, but also a qualitative phenomenon: The proclaimed unity of education and entertainment lets the culture industry meet itself. The schemes of the entertainment industry that derive from the capitalist labor process are linked to those of educational contents, mainly serving the expectations of the labor market. Interactivity in recent forms of edutainment, such as educational computer games, may be understood as functionalised and thereby transformed autonomy. Thus, the individual is not only shaped passively, but actively participates in the process. This pattern coincides with self regulation and individual responsibility as demanded by neoliberalism. While – according to Horkheimer/Adorno's *Dialektik der Aufklärung* – both culture industry and the authoritarian personality had their common root in state controlled capitalism, the author suggests that the economic roles of the individual as consumer and producer tend to support the id and to crack the I, promoting the demand for edutainment.

Keywords: Edutainment, Kulturindustrie, Videospiele, Computerspiele, Lernspiele, funktionalisierte Autonomie, Eigeninitiative, Eigenverantwortung, Ich-Schwäche, Es-Stärke, Neoliberalismus, Kapital, Ökonomie, Triebökonomie

Edutainment als falsche Synthese

Spielerisch lernen – damit werben längst nicht mehr nur Lehrangebote, die sich an Kinder richten. Auch in der Erwachsenenbildung wird der Spaß am Lernen immer wichtiger. Edutainment ist zu einer beliebten Form geworden, um Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln. Und weshalb auch sollte Lernen nicht unterhaltsam sein? Im Versuch aber, Entertainment und Education zu verschmelzen, zeigt sich vor allem die Übermacht der Unterhaltungsindustrie: Was sich mit Blick auf die traditionellen Erziehungs- und Bildungsträger als der verzweifelte Versuch ausnimmt, sich mit den Mitteln der Kulturindustrie gegen diese zu behaupten, dehnt Kulturindustrie weiter aus.

Das Wort „Edutainment“ geht auf die Disney-Dokumentarserie „True-Life Adventures“ zurück, die 1948 anlief. Es erhebt den Anspruch, Unterhaltung und Erziehung zu verbinden. Die angestrebte Einheit beider Seiten, die im Wort „Edutainment“ sprachlich nur notdürftig miteinander verleimt sind, droht jedoch ähnlich wie das Verschmelzen von leichter und ernster Kunst in der Kulturindustrie beide Seiten zu verraten (vgl. Horkheimer/ Adorno 2001, S. 143 ff.). Nach der Seite des Entertainments hin betrachtet, stellt der erzieherische Anspruch die Befreiung von der unmittelbaren Nützlichkeit infrage, die Unterhaltung, wie schematisiert sie auch sein mag, doch verspricht. Edutainment läuft stets Gefahr, den in Aussicht gestellten Spaß zu verderben, andernfalls wäre es von bloßem Entertainment nicht zu unterscheiden. Da es mit ihm aber um die Gunst und die Aufmerksamkeit der Nutzer konkurriert, muss es sich ihm zugleich so weit wie möglich annähern. Das Prinzip von Edutainment ist das der Schluckimpfung: Damit der Patient nicht merkt, was er zu sich nimmt, wird ihm die Medizin auf einem Stück Zucker verabreicht. Mit Blick auf die Seite der Education impliziert es seinem Sinn nach dreierlei: Erstens verwirft es die Möglichkeit, dass seine Inhalte um ihrer selbst willen rezipiert werden könnten. Indem es den Blick auf äußere Gratifikationen lenkt – was nicht an einzelnen Produkten, sondern im Begriff von Edutainment liegt –, erschwert es zweitens die Auseinandersetzung mit den Inhalten. Drittens spricht es den Rezipienten die Urteilskraft ab, selbst entscheiden zu können, was gut für sie ist. Es ist daher kein Zufall, dass Edutainment vom Kinderfernsehen abstammt. Genauso wenig zufällig ist es, dass es im Neoliberalismus zu einer Form der Wissensvermittlung geworden ist, an der sich auch traditionelle Formen wie der Schulunterricht orientieren und messen lassen müssen.

In seinen Anfängen allerdings lässt sich Edutainment als Versuch verstehen, die Gewalt der Kulturindustrie zu brechen und gegen sich selbst zu kehren. So schreibt Michael Davis in „Street Gang“ über die „Sesamstraße“, die als Wegmarke der Entwicklung von Edutainment gilt, ihr Ziel sei gewesen, „to master the addictive qualities of television and do something good with them“ (Davis 2008, S. 8). Konzentrierte sich die sozialreformerisch angelegte Sendung auf die Vermittlung überwiegend kognitiver, aber auch emotionaler und sozialer Fähigkeiten, insbesondere um milieubedingten Chancenungleichheiten entgegenzuwirken, so ging die im ZDF ausgestrahlte „Rappelkiste“ mit ihrer schon im Titelsong anklingenden anti-autoritären Haltung deutlich darüber hinaus, so etwa, wenn sie in der Folge „Vom Arbeiten müssen“ das Kapitalverhältnis illustrierte, indem sie dem Protagonisten Ratz eine Tüte Bonbons gab, aus der er seine Freunde dafür bezahlte, sich in einer Schubkarre herumfahren zu lassen. Die politisch links ausgerichtete Sendung erntete denn auch nicht von allen Seiten Beifall. So hielt ihr der rechte Publizist André F. Lichtschlag selbst vor wenigen Jahren noch vor, sie habe ihre Zuschauer kommunistisch indoktriniert (vgl. Lichtschlag 2007). Zwar mag die Sendung mit der eigentümlichen Freiheitsauffassung kollidieren, nach der der Autor seinen Blog benannt hat, doch bemühte sich die besagte Folge eben darum, Lohnarbeit für Kinder verständlich zu erklären. Dass dies nicht so ausfiel, wie es sich Lichtschlag offensichtlich gewünscht hätte, ist nicht der Darstellung, sondern der Sache geschuldet. Dem Konzept der Sendung lässt sich jedenfalls schwerlich nachsagen, es habe auf Entmündigung gezielt. So schreibt *Der Spiegel* 1974: „Die ‚Rappelkiste‘, informierte ‚Rappelkisten‘-Redakteur Elmar Lorey, solle ihren kleinen Zuschauern ‚kindliche Konflikte‘ zeigen und sie ‚zu selbstbestimmtem und sozialverantwortlichem Handeln ermutigen‘. Die ‚Rappelkiste‘, bestätigte Loreys Abteilungschef Ingo Hermann vom ZDF-Ressort Bildung und Erziehung, ziele ‚auf mehr Autonomie und Demokratie hin‘.“ (Der Spiegel 1974, S. 124)

Interaktivität als funktionalisierte Autonomie

Doch der Versuch, die Kulturindustrie von innen heraus zu überwinden, ist wie der des Marschs durch die Institutionen gescheitert. Das Autonomiestreben der 68er, zu denen auch die Redakteure der „Rappelkiste“ gehörten, hat der Neoliberalismus inzwischen integriert und in einen Motor der Kapitalverwertung verwandelt. Das Ziel der Autonomie, das *nolens volens* über den bloß individuellen Bereich hinausweist, ist auf Eigeninitiative und Eigenverantwortung reduziert worden, wie sie beinahe jede Stellenanzeige von den Jobaspiranten verlangt. Die Wahl der Mittel ist dem Einzelnen zwar vielfach freigestellt, der Zweck aber ist Kapitalverwertung. Die Interaktivität neuerer Produkte der Kulturindustrie im Allgemeinen

wie des Edutainments im Besonderen deckt sich mit dieser Figur. Der Imperativ heutiger Kulturindustrie lautet nicht „du sollst dich fügen!“ (vgl. Adorno 2003b, S. 343), sondern „mach’ mit!“. An die Stelle der autoritären, da uni-direktionalen Form etwa des Rundfunks tritt eine Form, die den Einzelnen am Prozess seiner Zurichtung aktiv beteiligt und ihre autoritäre Seite dadurch verbirgt.

Dies gilt nicht zuletzt für Videospiele, denen das Online-Portal Statista für 2016 einen weltweiten Jahresumsatz von 39,5 Mrd. Euro voraussagt. Zwar macht ihre Edutainment-Gestalt, die Lern-Games, bisher nur einen geringen Teil des Umsatzes aus. Auch in ihnen wiederholt sich jedoch die Figur der umgeformten Autonomie. Zwar ist der Spieler als Handelnder einbezogen, doch die Handlungszwecke sind meist programmseitig vorgegeben. Unter dem Gesichtspunkt der Erziehung mögen Videospiele daher zwar durchaus effizient sein, wenn es darum geht, sich Wissen, kognitive oder motorische Fähigkeiten anzueignen, ja im Falle von Adventure-Spielen sogar die Phantasie anregen. Sofern jedoch die maschinelle Auswertung der Handlungen des Spielers und das darauf gestützte Feedback ein entscheidender motivationaler Faktor sind, führen Videospiele nicht über den gesetzten Rahmen hinaus. Als Lehrmittel eingesetzt privilegieren sie damit das Moment der Anpassung zulasten des Moments der Autonomie. Gerade im Falle von Lernspielen erlaubt die Möglichkeit, Erfolge quantitativ auszuwerten, etwa in Gestalt von Highscores oder Lernfortschritten, die Koppelung an andere gesellschaftliche Rankingsysteme, seien es schulische oder berufliche.

Die Ausrichtung auf ein vorgegebenes Ziel teilen Videospiele freilich mit einer ganzen Reihe anderer Spiele, etwa den meisten Brettspielen. Die Entwicklung ihrer Umsatzzahlen deutet jedoch darauf hin, dass sich dieser Typus immer weiter verbreitet. Dies beruht nicht zuletzt auf der Weiterführung eines Prinzips, das Horkheimer/ Adorno (vgl. 2001, S. 132) schon auf Tonfilm und Fernsehen bezogen beschreiben: Videospiele greifen nahezu alle verfügbaren kulturindustriellen Gattungen auf und integrieren sie zu einem Ganzen. Wenngleich sich aktuelle Unterhaltungsspiele nicht mehr so ausschließlich an ihren eigenen technischen Möglichkeiten berauschen, wie sie es zeitweilig taten, sondern teils durchaus einfallsreiche Geschichten erzählen, steht dennoch oft die Wucht der Eindrücke im Vordergrund. In vielen Fällen ließe sich daher übertragen, was Horkheimer und Adorno über den Film schreiben: „Er ist der Triumph des investierten Kapitals. Seine Allmacht den enteigneten Anwärtern auf jobs als die ihres Herrn ins Herz zu brennen, macht den Sinn aller Filme aus, gleichviel welches plot die Produktionsleitung jeweils ausersieht.“ (Horkheimer/ Adorno 2001, S. 132)

Anders als der Tonfilm oder das Fernsehen fesselt das Videospiel die Aufmerksamkeit jedoch nicht nur durch die Bewegung der Bilder – wie wirksam dies ist, kann jeder überprüfen, wenn beispielsweise in der Kneipe ein Fernseher läuft –, sondern die Möglichkeit, die Bewegung selbst hervorzurufen. Weil der

Computer zugleich ein ausdauernder Mit- oder Gegenspieler ist, sind der Absorption der Aufmerksamkeit keine prinzipiellen zeitlichen Schranken gesetzt.

Da das Spielen der subjektiven Seite nach jedoch als intrinsisch motiviert gilt, also keinen äußeren Zweck verfolgt, ist es der Figur der Autonomie ebenso verwandt wie dem Kunstwerk. Weil das Spiel zugleich eine wichtige Funktion in der Entwicklung des Kindes innehat und auf verschiedene Weisen Lernen fördern kann, liegt es nahe, es in der Erziehung gezielt einzusetzen. Die Funktionalisierung des Spiels bewegt sich jedoch von vornherein in einem Widerspruch: Einerseits gilt ihr das Spiel gerade wegen der intrinsischen Motivation des Spielers als effektives Lehrmittel, andererseits überformt sie dessen Zwecke, indem sie selbst den Zweck des Spiels setzt. Die angestrebte Einheit bleibt deshalb brüchig: Aus pädagogischer Perspektive ist der Zweck der Lehrinhalt und Unterhaltung das Mittel, aus der des Spielers ist umgekehrt die Unterhaltung der Zweck und der Lerninhalt das Mittel.

Dialektik der Autonomie

Der Widerspruch zwischen Heteronomie und Autonomie weist auf deren Begriff selbst zurück. Als Selbstgesetzgebung muss Autonomie dem Gesetz, das sie sich gibt und dem sie sich wiederum unterwirft, ein Mindestmaß an Verbindlichkeit zuerkennen, die letztlich nur als Resultat gesellschaftlichen Zwangs, mithin als Heteronomie zu verstehen ist. Im Kantischen Autonomiebegriff etwa äußert sich dies in der aporetischen Gestalt einer Freiheit ohne Wahl. So heißt es in der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* über die Freiheit, sie sei eine „Kausalität nach unwandelbaren Gesetzen“ (Kant 2002, S. 103) Adorno interpretiert die Unwandelbarkeit dieser Gesetze, die bei Kant tatsächlich nur eines sind, nämlich das Sittengesetz, als moralphilosophischen Niederschlag des Fetischcharakters der Ware: „Über den Kopf der Individuen hinweg setzt das Wertgesetz sich durch. Unfrei sind sie, nach der Einsicht von Marx, als seine unwillentlichen Exekutoren; und zwar umso gründlicher, je mehr die gesellschaftlichen Antagonismen anwachsen, an denen die Vorstellung von Freiheit erst sich bildete.“ (Adorno 1975, S. 259)

Warenproduktion ermöglicht Autonomie historisch und hintertreibt sie zugleich. Einerseits befreit sie das Individuum aus unmittelbaren personalen Herrschaftsverhältnissen, andererseits unterwirft sie es der vermittelten unpersönlichen Herrschaft des Marktes. Diese Dialektik liegt nach Adorno auch dem autonomen Kunstwerk zugrunde, das nicht mehr den Zwecken der Kirche oder der weltlichen Herrschaft dient, sondern für einen unbekannten Käufer angefertigt wird und deshalb geradezu dazu verdammt ist, seine eigenen Regeln zu setzen. So heißt es in der *Dialektik der Aufklärung* in Anlehnung an Kant: „Die Zwecklosigkeit des

großen neueren Kunstwerks lebt von der Anonymität des Marktes.“ (Horkheimer/ Adorno 2001, S. 166) Da sich Kunst auf dem Markt bewähren muss, ohne sich einem äußeren Zweck unterzuordnen, kann sie „den Profit nur mittelbar, durch ihr autonomes Wesen hindurch“ (Adorno 2003b, S. 338) anstreben. Sie verkauft sich, gerade weil sie ihren Gebrauchswert suspendiert und sich nicht um die Bedürfnisse möglicher Kunden kümmert, wodurch sie eine systemtranszendierende Kraft gewinnt: „Indem sie sich als Eigenes in sich kristallisiert, anstatt bestehenden gesellschaftlichen Normen zu willfahren und als ‚gesellschaftlich nützlich‘ sich zu qualifizieren, kritisiert sie Gesellschaft durch ihr bloßes Dasein, so wie es von Puritanern aller Bekenntnisse mißbilligt wird.“ (Adorno 1973, S. 335)

Kulturindustrie, Staatskapitalismus und autoritärer Charakter

Da jedoch entfaltete Warenproduktion zugleich kapitalistische Warenproduktion ist, ordnet sie schließlich die Autonomie des Individuums wie die der Kunst der Kapitalverwertung unter. Wird der Arbeiter dadurch schließlich zum Anhängsel der Maschine degradiert, so wird aus autonomer Kunst Kulturindustrie, die ihren Zweck außer sich hat und um des Profits willen auf das Bedürfnis des größtmöglichen Publikums zugeschnitten ist. Standardisierung und Serienproduktion sind die entscheidenden Merkmale, die Horkheimer/ Adorno (vgl. 2001, S. 129) dem Warencharakter zuschreiben. Erfasst nämlich die Massenproduktion die Kultur, müssen ihre Produkte auch massentauglich werden und sich an Durchschnittsbedürfnissen orientieren. Zum einen stehen daher Vielfalt und inhaltliche Tiefe infrage. Zum anderen ist die damit einhergehende Schematisierung der Produkte nicht nur ökonomisch funktional, sondern erleichtert zugleich die Rezeption, da die Konsumenten mit den ästhetischen Mustern, die selbst dem kapitalistischen Arbeitsprozess entstammen, vorab vertraut sind (vgl. Horkheimer/ Adorno 2001, S. 139, 133). Die Kulturindustrie und das gesellschaftlich vermittelte Unterhaltungsbedürfnis der Konsumenten münden deshalb in einen systemstabilisierenden Teufelskreis: „In der Tat ist es der Zirkel von Manipulation und rückwirkendem Bedürfnis, in dem die Einheit des Systems immer dichter zusammenschießt.“ (ebd., S. 129)

Zugleich hebeln die in der kapitalistischen Entwicklungslogik liegenden Monopolisierungstendenzen die Funktionen des Marktes aus, zwingen zur politischen Steuerung und machen die Zirkulationssphäre überflüssig. So entsteht, Friedrich Pollock zufolge, der Staatskapitalismus, eine Art kapitalistischer Planwirtschaft, die die Wirtschaft zwar lenkt, nicht aber das Kapitalverhältnis aufhebt. Mag die Zirkulationssphäre, wie Pollock (vgl. 1990, S. 73) schreibt, als Pseudomarkt weiterbestehen, so verliert sie doch ihre Bedeutung. Ihr Niedergang hat weitreichende Folgen. Zum einen werden mit ihr selbst ihre – tatsächlichen

oder nur imaginierten – Funktionsträger überflüssig. In *Die Juden und Europa* schreibt Horkheimer: „Im Führerstaat werden die, die leben und die sterben sollen, vorsätzlich designiert. Die Juden sind als Agenten der Zirkulation entmachteter, weil die moderne Struktur der Wirtschaft die ganze Sphäre weithin außer Kurs setzt. Sie werden als erstes Opfer vom Diktat der Herrschenden getroffen, das die ausgefallene Funktion übernimmt.“ (Horkheimer 1967, S. 32) Zum anderen geht mit der Zirkulation gerade die Sphäre unter, in der das Wahrheitsmoment der bürgerlichen Ideologie lag: „Was allein hier herrscht, ist Freiheit, Gleichheit, Eigentum und Bentham“, schreibt Marx im *Kapital* (2008, S. 189) über die Zirkulationssphäre, in der sich Käufer und Verkäufer von Produkten und Arbeitskraft als formal Freie und Gleiche begegnen. Die durch den Warentausch *vermittelte* Klassenherrschaft der Bourgeoisie über das Proletariat geht damit in eine neue Form *unmittelbarer* Herrschaft über, die direkt auf den Einzelnen zugreift.

Der Abschnitt *Elemente des Antisemitismus* in der *Dialektik der Aufklärung* parallelisiert nun Ökonomie und Triebökonomie. In betont marxistischer Diktion heißt es: „Die Subjekte der Triebökonomie werden psychologisch expropriert und diese rationeller von der Gesellschaft selbst betrieben. Was der Einzelne jeweils tun soll, braucht er sich nicht erst mehr in einer schmerzhaften inneren Dialektik von Gewissen, Selbsterhaltung und Trieben abzurufen. Für den Menschen als Erwerbstätigen wird durch die Hierarchie der Verbände bis hinauf zur nationalen Verwaltung entschieden, in der Privatsphäre durchs Schema der Massenkultur, das noch die letzten inwendigen Regungen ihrer Zwangskonsumenten in Beschlag nimmt. Als Ich und Über-Ich fungieren die Gremien und Stars, und die Massen, selbst des Scheins der Persönlichkeit entäußert, formen sich viel reibungsloser nach den Losungen und Modellen, als je die Instinkte nach der inneren Zensur.“ (Horkheimer/ Adorno 2001, S. 212 f.) Die Tendenz zur Unmündigkeit erscheint hier als Rationalisierung und damit als wesentlicher Teil des dialektischen Rückschlags der Aufklärung gegen sich selbst. Kulturindustrie ist das Bindeglied zwischen ökonomischer und psychischer Sphäre.

Zersplitterung des Subjekts im Neoliberalismus

Mochte die Diagnose der Kritischen Theorie für die Phase des Fordismus plausibel sein, so wirkt sie heute antiquiert. Mit dem Neoliberalismus kehrte die Anarchie des Marktes auf globaler Ebene zurück. Da die Staaten, statt sie zu dirigieren, inzwischen um die Kapitale konkurrieren, die im globalen Rahmen ihrerseits wieder im Wettbewerb stehen, stehen die sozialen Sicherungssysteme des Fordismus allenthalben zur Disposition. Der von der Kritischen Theorie beschriebene Kapitalismus, dessen statisches Gefüge und bewusst geplanter Charakter seine

Krisenanfälligkeit zu überwinden schienen und ihn zu verewigen drohten, ist einer weitaus dynamischeren und labileren Form gewichen. Zwar provoziert deren inzwischen nahezu durchgängige Krisenhaftigkeit, entgegen der neoklassischen Doktrin, Staatsinterventionen ungeheuren Ausmaßes, doch als mögliche Regulierungsinstanz ist der Staat weitgehend ausgehebelt – was freilich keineswegs zur Nostalgie verleiten sollte.

Die produktivitätsbedingte Sättigung der Märkte unterminiert den Gebrauchswert der Produkte. Neue Produktgenerationen versprechen oft kaum noch zusätzlichen Nutzen. Unter technischem Gesichtspunkt ist etwa der Umstieg von einer auf die nächste Computergeneration längst nur noch für Videoproduzenten, Musiker und Spieler interessant. Die Unternehmen sind daher gezwungen, die technischen Distinktionsmerkmale der Produkte durch ästhetische zu ersetzen. Im Business-to-client-Geschäft verlagert sich daher die Werbung darauf, Lebensgefühl zu erzeugen und mit der Marke zu verbinden. Damit aber verschieben sich die Gewichte zwischen rationalen und emotionalen Elementen zugunsten der letzteren. Statt dem potenziellen Käufer den Gebrauchswert der Ware anzupreisen, setzt Werbung vielfach nur noch auf dessen Affekte.

Seiner Aufgabe als Konsument kommt am besten nach, wer neben dem Es nicht noch über ein lästiges Ich verfügt. Bereits dessen grundlegendste Funktionen scheinen inzwischen angegriffen. So stellt eine 2015 veröffentlichte Studie von *Microsoft Kanada* bei ihren dortigen Probanden eine durchschnittliche Aufmerksamkeitsspanne von acht Sekunden fest. Vier Sekunden weniger als im Jahr 2000 – und eine Sekunde weniger als die von Goldfischen (vgl. Microsoft 2015, S. 6). Als Ursache dafür macht die Studie die Digitalisierung des Lebensstils aus (vgl. ebd., S. 4). Doch wo Gefahr ist, wächst das Rettende auch, und so wussten die Autoren ihrer werbetreibenden Zielgruppe auch Ermutigendes zu berichten: „Gute Neuigkeiten! Es ist nicht so schlimm, wie man denkt. Aufmerksamkeit ist offensichtlich eine notwendige Zutat effektiver Werbung, aber der digitale Lebensstil der Kanadier verändert das Gehirn, verringert die Konzentrationsfähigkeit und steigert den Appetit auf mehr Stimuli.“ (ebd., Übers. FS) Die Tendenz zum Multi-Screening, also zur gleichzeitigen Nutzung verschiedener Geräte wie Fernseher, Computer oder Smartphones, verringere zwar die Fähigkeit, Reize zu filtern, und erschwere es, die Aufmerksamkeit zu behalten, biete aber auch mehr Gelegenheiten, Aufmerksamkeit zu kapern („hijack attention“; vgl. ebd.). Bereits die Wortwahl bekundet den Gewaltcharakter von Werbung, die den Konsumenten noch die letzte Nanosekunde Aufmerksamkeit abpresst, um ihre Wehrlosigkeit in Absatzzahlen zu verwandeln.

Als Arbeitskräfte sind Goldfische dagegen nicht zu gebrauchen. In seiner Funktion als Produzent muss der Mensch über Ich-Funktionen verfügen. Um aber in der Konkurrenz um Jobs oder Aufträge zu bestehen, sind die neoliberalen

Job-Anwärterinnen und -Anwärter dazu gezwungen, ihr Leben dem Lebenslauf unterzuordnen und sich fortwährend alle möglichen Qualifikationen und Soft-Skills anzueignen. Das Subjekt tendiert deshalb dazu, sich in eine Ansammlung disparater Fragmente von Fähigkeiten aufzulösen, deren verbindendes Prinzip nicht in ihm selbst liegt, sondern auf der Seite des Kapitals. Als *tertium comparationis* der Waren stiftet der Wert nicht lediglich deren Einheit, sondern koppelt gerade seiner Abstraktheit wegen auch beliebige konkrete Arbeiten zu einem Gesamtzusammenhang potenziell unendlicher Ausdehnung. In Gestalt des Kapitals, des sich verwertenden Werts, subsumiert er sich die Arbeitskraft und schweißt ihre Träger zur arbeitsteiligen Kooperation innerhalb des Betriebes zusammen, perfektioniert ihr Zusammenspiel und richtet sie auf ihre Teilfunktionen zu. Marx weist auf die mit der realen Subsumption einhergehende Vereinseitigung der Arbeiter hin (vgl. 2008, S. 381 ff.). Die tendenzielle Auflösung langfristiger Beschäftigungsverhältnisse im Neoliberalismus befreit den Einzelnen zwar aus der Vereinseitigung, verlangt aber von ihm, sich selbst ständig an die Zufälle des Arbeitsmarktes anzupassen. Das Set an Wissen und Fähigkeiten, das er auf seinem Weg des lebenslangen Lernens erwirbt, erscheint deshalb kaum weniger zufällig. Sie zu einem sinnvollen Ganzen zusammenzufügen und zu integrieren, ist unter den gegenwärtigen Bedingungen kaum mehr möglich. Wenn Robinson im *Kapital* als bewusst planende arbeitsteilige Gesellschaft in einem Individuum auftritt (vgl. Marx 2008, S. 90 f.), dann erscheint der neoliberale Mensch als die durch die Warenproduktion atomisierte Gesellschaft in einem Individuum. In den *Minima Moralia* schreibt Adorno: „Die Zerlegung des Menschen in seine Fähigkeiten ist eine Projektion der Arbeitsteilung auf deren vorgebliche Subjekte, untrennbar vom Interesse, sie mit höherem Nutzen einzusetzen, überhaupt manipulieren zu können.“ (Adorno 2003a, S. 71) Der Verdacht liegt nahe, dass es sich nicht um eine bloße Projektion handelt. Zugespitzt formuliert: Die Einheit des Ichs ist das Kapital und das Kapital ist viele.

Während der Poststrukturalismus die Fragmentierung des Subjekts affirmiert, entwickelt der in der Tradition der Kritischen Theorie stehende Sozialpsychologe Heiner Keupp das Konzept der *Patchwork-Identität* und fragt: „Wie fertigen die Subjekte ihre patchworkartigen Identitätsmuster? Wie entsteht der Entwurf für eine kreative Verknüpfung? Wie werden die Alltagserfahrungen zu Identitätsfragmenten, die Subjekte in ihrem Identitätsmuster bewahren und sichtbar unterbringen wollen? Woher nehmen sie Nadel und Faden und wie haben sie das Geschick erworben, mit ihnen so umgehen zu können?“ (Keupp 2005, S. 12) Gerade aus kritischer Perspektive aber drängt sich eine weitere Frage auf: Wie lange können sie es noch? Sowohl das Bildungssystem, etwa in Gestalt der modularisierten Bachelorstudiengänge, als auch die Kulturindustrie nähren die Tendenz zum Anhäufen unverbundener Wissens- und Fähigkeitsfragmente. Die Fernsehsendung „Wer

wird Millionär?“ verfolgten 2015 im Schnitt rund sechs Millionen Zuschauer (vgl. Quotenmeter 2016), und zu den beliebtesten Smartphone-Apps zählt „Quizduell“, was den *Focus* (2014) die Frage stellen ließ: „Phänomen ‚Quizduell‘: Warum ist die App so erfolgreich?“.

Die Flexibilisierung des Kapitalismus im Neoliberalismus lässt die Grenze zwischen Arbeit und Freizeit verschwimmen. Ist „Amusement [...] die Verlängerung der Arbeit unterm Spätkapitalismus“ (Horkheimer/ Adorno 2001, S. 145), so ist heute die Arbeit umgekehrt oft auch Amusement. Werden in zahlreichen Büros die Mitarbeiter mit Spielzeug wie Kickertischen oder Spielkonsolen bei kreativer Laune gehalten, so dehnt sich die Arbeit immer weiter in die Freizeit aus. Einer Studie des Branchenverbands BITKOM zufolge sind 78 Prozent der Beschäftigten zumindest in Ausnahmefällen nach Feierabend erreichbar, 30 Prozent sind es rund um die Uhr (vgl. BITKOM 2013, S. 28). Wenn Unterhaltungsangebote zunehmend in den Arbeitsalltag integriert werden, so dürfte dies daher nicht zuletzt kompensatorische Funktion haben. Sofern ihre Muster aber nach Adorno ohnehin dem Produktionsprozess entlehnt sind, ist zwar fraglich, ob sie diese Funktion erfüllen. Doch stabilisieren sie die betriebliche Ordnung eher als sie infrage zu stellen: Der Konkurrenzkampf zwischen den Mitarbeitern geht in der Pause an der Konsole weiter. Dem Verwischen der Differenz zwischen Arbeit und Freizeit entspricht das der Grenze zwischen Unterhaltung und Erziehung.

Kulturindustrie kommt zu sich

Edutainment erscheint als Antwort auf die skizzierte Entwicklung. Auf der Seite der Produktion zwingt die Übermacht der Kulturindustrie dazu, Lehrinhalte unterhaltsam zu verpacken, sollen sie überhaupt noch rezipiert werden. Dies verstärkt sich, sobald sie selbst, wie es heute vermehrt der Fall ist, unmittelbar zur Ware werden und damit auf Käufer angewiesen sind. Da Bildung inzwischen aber im Wesentlichen Zurichtung ist und nahezu ausschließlich der Anpassung an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts dient, wie dies etwa in den Debatten um PISA und den Bologna-Prozess aufschien, sie also jeglichen systemtranszendierenden Gehalt verloren hat, kommt Kulturindustrie im Edutainment zu sich: Sie schließt den dem Arbeitsprozess entstammenden Schematismus der Unterhaltung mit dem auf die Zurichtung für den Arbeitsmarkt zielenden Schematismus der Lehrinhalte kurz. Die unterhaltungsvermittelte und die unmittelbare Reproduktion gesellschaftsstabilisierender Denkmuster sollen zur Deckung kommen. Einzelwissen und -fähigkeiten, die sicherlich Voraussetzung von Autonomie wären, weisen nur noch insofern über sich hinaus, als sie dem Zweck der Kapitalverwertung dienen.

Der subjektiven Seite nach betrachtet sorgen die Zersplitterung des Ichs und die Regression auf das Es, die sich bereits aus den ökonomischen Funktionen des Individuums als Produzent und Konsument unter den Bedingungen des Neoliberalismus ergeben, dafür, dass die Einzelnen die leicht verdaulichen, da durch die Schemata der Unterhaltungsindustrie vorverdauten Lehrinhalte dem zeit- und kraftraubenden Versuch vorziehen, sie in sinnvolle Zusammenhänge zu bringen und zu Mitteln eines selbstbestimmten Lebens zu machen. Dass Videospiele im Allgemeinen und Lernspiele im Besonderen heute keineswegs mehr nur von Kindern gespielt werden – BITKOM (vgl. 2015) zufolge nutzen 55 Prozent der Deutschen im Alter zwischen 30 und 49 Jahren Videospiele –, deutet daher weniger auf eine Befreiung von ökonomischen Nützlichkeitszwängen hin, sondern im Gegenteil auf deren weiteres Umsichgreifen.

Schluss

Edutainment erscheint als die dem Neoliberalismus angemessene Form der Zurechtweisung: Entspricht es der allgemeinen Kapitallogik, dass Kulturindustrie auf das Feld der Bildung übergreift, so korrespondiert zum einen die Interaktivität heutigen Edutainments mit der funktionalisierten Autonomie insbesondere im Bereich der Arbeit, zum anderen sorgen die Aufwertung des Es und die Erosion des Ichs für Nachfrage nach entsprechenden Produkten. Die Einheit von Education und Entertainment bleibt jedoch brüchig. Wenn Edutainment stets droht, die eine seiner beiden Seiten zugunsten der jeweils anderen zu verraten, steht seine Funktion insgesamt infrage. Dass etwa Lernspiele gegenüber reinen Unterhaltungsspielen kaum verbreitet sind, deutet auch darauf hin, dass der Versuch einer umfassenden Vereidigung auf Nützlichkeit bisher vergeblich ist. Sein Misslingen zeigt sich etwa in der gesellschaftlichen Dysfunktionalität exzessiven Spielens. Solche Verhaltensweisen mögen zwar der lückenlosen Instrumentalisierung des Einzelnen entgegenstehen, bleiben aber Formen repressiver Entsublimierung und sind als solche wiederum gesellschaftlich funktional. Die Übermacht der Unterhaltungsindustrie, an die sich Edutainment angleicht, um seine Inhalte zu vermitteln, stellt jedoch auch Kritische Theorie selbst vor das Dilemma, entweder Zugeständnisse zu machen und dabei ihren Gehalt zu konterkarieren, oder an diesem festzuhalten und sich gesellschaftlich zu isolieren.

- Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie. (1970) Frankfurt/M. 1973.
- Adorno, Theodor W.: Negative Dialektik. (1966) Frankfurt/M. 1975.
- Adorno, Theodor W.: Minima Moralia. (1951) Frankfurt/M. 2003a.
- Adorno, Theodor W.: Résumé über Kulturindustrie. (1967) In: Ders.: Kulturkritik und Gesellschaft (GS 10.1). Frankfurt/M. 2003b, S. 337-345.
- BITKOM: Arbeit 3.0. Arbeiten in der digitalen Welt. Berlin 2013.
- BITKOM: Gaming hat sich in allen Altersgruppen etabliert. 29. Juli 2015. <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Gaming-hat-sich-in-allen-Altersgruppen-etabliert.html> [letzter Zugriff: 7. März 2016].
- Davis, Michael: Street Gang: The Complete History of Sesame Street. New York 2008.
- Der Spiegel: Recken wie ein Hampelmann, 14. Januar 1974, S. 124-126, <http://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/41840050> [letzter Zugriff: 7. März 2016].
- Focus: Phänomen „Quizduell“: Warum ist die App so erfolgreich? 12. Februar 2014, http://www.focus.de/digital/quizduell-phaenomen-quizduell-warum-ist-die-app-so-erfolgreich_id_3609382.html [letzter Zugriff: 7. März 2016].
- Horkheimer, Max/ Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. (1947) Frankfurt/M. 2001.
- Horkheimer, Max: Die Juden und Europa. (1939) In: Ders.: Autoritärer Staat. Amsterdam 1967.
- Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. (1786) Stuttgart 2002.
- Keupp, Heiner: Patchworkidentität – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen, München 2005: Institut für Praxisforschung und Projektberatung, http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_dortmund.pdf [letzter Zugriff: 7. März 2016].
- Lichtschlag, André F.: DKP-Kindesmissbrauch im ZDF-Staatsfernsehen. Ene, mene, miste – ich will nach Lummerland. 8. März 2007, <http://ef-magazin.de/2007/03/08/rappelkiste-dkp-kindesmissbrauch-im-zdf-staatsfernsehen> [letzter Zugriff: 7. März 2016].
- Marx, Karl: Das Kapital, Bd. 1 (4. Aufl. 1890). MEW 23, Berlin 2008.
- Pollock, Friedrich: State Capitalism. Its Possibilities and Limitations. (1941) In: The Essential Frankfurt School's Reader, New York 1990, S. 71-94.
- Quotenmeter: Quotencheck: „Wer wird Millionär?“ <http://www.quotenmeter.de/n/79459/quotencheck-wer-wird-millionaer> [letzter Zugriff: 7. März 2016].
- Statista: Digitale Games. <https://de.statista.com/outlook/203/100/digitale-games/weltweit#> [letzter Zugriff: 7. März 2016].

Edutainment statt Politische Bildung?
(Post)Politische Events, simulierte Partizipation und
Gelegenheiten der Selbstermächtigung im Zeitalter des
„communicative capitalism“

Zusammenfassung: Vielfältige Angebote Politischer Bildung reagieren auf die Krise demokratischer Repräsentation und Legitimation mit unterhaltungs- und eventorientierten Formaten. Sie versprechen nicht nur, Jugendliche in ihrer Lebenswelt und ihrem Mediennutzungsverhalten abzuholen, sondern auch neue Beteiligungsmöglichkeiten durch „soziale“ Medien in transnationalen „öffentlichen“ Räumen zu erproben. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwiefern internetbasierte Beteiligungsformate der Politischen Bildung, die häufig auch durch private Stiftungen und kommerzielle Akteure finanziert werden, tatsächlich Lerngelegenheiten zur emanzipatorischen Selbstermächtigung eröffnen, oder inwiefern sie vielmehr selbst einen Ausdruck postdemokratischer Krisenkonstellation darstellen. In der politikdidaktischen Analyse wird dabei auf Jodi Deans These des „communicative capitalism“ zurückgegriffen, nach der eine Fusion von liberaler Demokratie und Marktlogik stattfindet, die (auf der Grundlagen digitaler Informationstechnologie) gleichzeitig neue Formen der Kapitalakkumulation und sozialer Exklusionsverhältnisse begründet. Im Beitrag werden anhand ausgewählter Beispiele die partizipatorischen Erwartungen einer Demokratie 2.0 einer herrschaftskritischen Analyse unterzogen.

Abstract: Many civic education initiatives adapt to the crisis of representation and legitimation in an entertainment and event-like fashion. They promote new ways of learning as relevant to teenagers' everyday lives and their engagement with digital media. Furthermore, they also experiment with new forms of participation with the help of "social" media in a transnational "public" realm. The central question here is to what extent internet-based forms of participation, often financed through private foundations and commercial actors, still allow for emancipative, self-empowering learning opportunities. Or, on the other hand, do they simply constitute the expression of a post-democratic state of crisis? In the following didactical analysis I draw on Jodi Dean's concept of "communicative capitalism", which explains how new forms of capital accumulation and social exclusion (based on digital communicative technologies) are produced by the fusion of liberal democracy and the logic of the market. Using selected examples this

essay will approach some of the participative expectations of democracy 2.0 from the perspective of a critique of hegemony.

Keywords: Mediendemokratie, Herrschaftskritik, simulierte Partizipation, Politische Bildung, Kommunikativer Kapitalismus

Das Bedingungsverhältnis von Politik und Medien gestaltet sich demokratiepolitisch höchst ambivalent: Medien schaffen öffentliche Räume politischen Handelns, gleichzeitig gelten die potentiellen Orte politischer Artikulation, öffentlichen Streits und Diskurses als zunehmend gefährdet durch eine Aneignung und Dominanz durch ökonomische Verwertungsinteressen. Gemäß einer postdemokratischen These der Informationsgesellschaft – oder präziser: des „communicative capitalism“ (Dean 2009) – könnte sich die problematische und dennoch notwendige Relation von Politik und Medien aber auch als ein sich ausschließendes Verhältnis darstellen. Demnach würde Politik als öffentlicher Diskurs und Streit über alternative Gesellschaftsentwürfe und Möglichkeiten der kollektiven Zukunftsgestaltung kaum mehr stattfinden. Vielmehr ersetzen *mediale Scheinkämpfe*, die nach Kriterien ökonomischer Verwertungslogik inszeniert werden, politisches Handeln. Um Herrschaftslegitimation wird in Talkshows, statt in Parlamenten geworben. Und selbst die ‚formal intakten‘ Wege parlamentarischer Willensbildung werden zunehmend durch informelle, vielfach *nicht öffentliche Einflussnahme* privater Akteure mit Verweis auf vermeintlich ökonomische Sachzwänge ihrer Substanz beraubt. (Crouch 2008)

Gleichzeitig werden ‚bildungs- und politikferne‘ Bürger*innen mit *unterhaltsamen Formaten und Events* adressiert: von didaktisierten Politik-Comics (Hanisau-Land) und kommerziellen Computerspielen (Civilization, Second Life), über Lernlabore, Jugendparlamente und politische Simulationsspiele (Ecopolicy, Model United Nations) bis hin zu Wettbewerben und Events des Demokratie- und Engagement-Lernens (Umweltfestival, Lernstatt Demokratie). Vielfach werden diese eventorientierten Bildungsformate von finanzkräftigen Unternehmensstiftungen, aber auch mit öffentlichen Mitteln der Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung, der EU (European Youth Parliament) oder auch der Bundeswehr (POL&IS) finanziert – Formate, in denen Jugendliche auf vielfältige Weise gesellschaftliche Mitgestaltung simulieren und sich Kompetenzen „demokratischer Selbstillusionierung“ (Blühdorn 2013, 109) aneignen können. (Vgl. Eis u.a. 2015)

Im Beitrag werden anhand ausgewählter Beispiele die Potentiale von multimedialen, interaktiven Lernangeboten der Politischen Bildung unter der Fragestellung diskutiert, inwiefern einerseits diese selbst ein Beispiel postpolitischer Subjektivierung darstellen, indem Lernende eine Rolle als inszenierte Teilnehmer*innen

einer politisch (oder pädagogisch-didaktisch) simulierten Partizipationsshow einüben und gleichzeitig als willige Konsument*innen der digitalen Unterhaltungsindustrie äußerst effizient an der globalen Datenverwertung mitwirken. Andererseits soll ebenso gefragt werden, in wie weit eventorientierte digitale Medienangebote gleichzeitig auch einen Zugang zur kritischen Analyse demokratiepolitischer Transformationen ermöglichen und gegenhegemoniale Handlungsmöglichkeiten alternativer Gesellschaftsgestaltung aufzeigen können.

Dabei werden in einem ersten Schritt (1) demokratietheoretische Zugänge und fachdidaktische Kriterien einer gesellschaftskritischen Medienanalyse für die Politische Bildung skizziert. (2) Auf dieser Grundlage wird nach einem angemessenen Verständnis politischer Medienkompetenz in der digitalen Raum-Zeit-Matrix gefragt, das Medien-, Event- und Unterhaltungsformate hinsichtlich ihrer intendierten Ziele adressanten- und partizipationsorientierten Lernens evaluierbar macht. (3) Exemplarisch sollen abschließend an ausgewählten Beispielen – der demokratiepolitischen Methode des *liquid feedback*, eines *Webquests* zur europäischen Klimapolitik sowie eines universitären *BloG-Seminars* zur Friedens- und Konfliktforschung – die politikdidaktischen Potentiale digitaler Beteiligungsformate weiter analysiert und mit Blick auf die postdemokratische Ausgangsthese überprüft werden.

1. Neue Formen der Inklusion und Exklusion in der informationstechnologiebasierten (post)kapitalistischen Unterhaltungsgesellschaft¹

Neue Medien bestimmen die Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen. Sie verändern die Bedingungen gesellschaftlicher Kommunikation und damit auch von Lernen und Bildung. Durch ‚innovative‘ Event-, Medien- und Unterhaltungsformate versuchen Institutionen, wie die Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung, die Hertie-, Bosch- und Bertelsmann-Stiftung oder auch der Verband der Internetwirtschaft ‚politikdistanzierte‘ und ‚bildungsferne‘ oder korrekter bildungsbenachteiligte Menschen in ihrer vermuteten Alltagswelt einer digitalen Unterhaltungskultur abzuholen. Bildungstheoretisch und empirisch wäre der Frage nachzugehen, inwiefern diese Verbindung von Unterhaltung, Event und neuen Medien tatsächlich zu einem Flowerlebnis expansiven Lernens führen könnte oder nicht eher in sein Gegenteil mündet, in eine Trivialisierung, Verfälschung und „Entsorgung des Inhalts durch Medienkonsum“ (Gruschka 2011, 78).

Aus der Perspektive politischer Kommunikationsforschung lässt sich das Verhältnis von Politik und Medien idealtypisch auf eine demokratiepolitische Wechselbeziehung zwischen diskursiver Willensbildung (Entscheidungspolitik) und deren legitimatorisch-kommunikative Vermittlung (Darstellungspolitik) reduzieren

(Sarcinelli 2011, 89ff., 119ff.). Demnach gehört auch ‚symbolische Politik‘ und mediale ‚Politikvermittlung‘ immer schon zum Kern des politischen Prozesses selbst, stellt sich also keineswegs nur als eine medienkommunikative oder didaktische, sondern immer zugleich als demokratiepolitische Frage nach politischer Teilhabe, Willensbildung, Legitimation und Exklusion.

Für die Politische Bildung stellt sich dabei die zentrale Frage, welche Chancen und Grenzen unterhaltungsorientierte Medien, insbesondere ‚virtuelle‘ soziale Netzwerke für die demokratische Teilhabe in Schule und Gesellschaft bieten und welche politischen Lernanlässe interaktive digitale Medien eröffnen. Hier können zunächst zugespitzt zwei Thesen untersucht werden. Zum einen (1) versprechen digitale Medien einen Zugewinn an Demokratie und sozialer Teilhabe. Sie ermöglichen einen freien Zugang zu Informationen. Schüler*innen und Studierende nutzen nicht nur Wikipedia, sondern können auch Ergebnisse eigener Lernprojekte einer tendenziell ‚globalen‘ Öffentlichkeit zugänglich machen (oder Prüfungsarbeiten als Download an Studienanfänger weiterveräußern). Digitale Kommunikationswege eröffnen eigene Räume zivilgesellschaftlicher und politischer Öffentlichkeiten. In sozialen Netzwerken organisieren sich Interessengruppen. Sie mobilisieren Protestbewegungen und soziales Engagement. Von der Kommune bis zur Europäischen Union werden partizipative, häufig onlinegestützte Bürgerforen eingerichtet (Kersting 2008). Aus Sicht der Politischen Bildung interessiert hier zum einen, inwiefern auch Kinder und Jugendliche ihre Interessen in der „digitalen Demokratie“² besser oder überhaupt wahrnehmen können. Zum andern wäre anhand von Fallstudien zu untersuchen, inwiefern Unterricht und Schulkultur durch neue Medien und partizipative Lernformen demokratisiert werden können oder nicht vielmehr von einer emanzipatorischen Weltaneignung und politischen Auseinandersetzung wegführen.

Mit einer weniger optimistischen These könnte argumentiert werden, dass (2) digitale Medien den öffentlichen ebenso wie den privaten Raum zerstören und damit maßgeblich zum Demokratieabbau beitragen. „Netzwerke wie Facebook nennen sich ‚sozial‘, obwohl sie ihren Ehrgeiz daran setzen, ihre Kundschaft so asozial wie möglich zu behandeln“, schreibt *Hans Magnus Enzensberger* in seinem Aufruf: „Wehrt Euch!“ (FAZ vom 1.3.2014). Plattformen wie SchülerVZ, StudiVZ oder eben Facebook und Twitter, die ursprünglich – wie auch das Internet selbst – durchaus als selbstorganisierte Kommunikationsnetzwerke entwickelt wurden, sind mittlerweile zu börsennotierten Medienkonzernen geworden. Ihr Geschäftsmodell ist es, „möglichst jede menschliche Regung auszuspähen“ (ebd.), zu kontrollieren und für Wirtschaftsinteressen nutzbar zu machen. Die Nutzung digitaler Medien und sozialer Netzwerke bedeutet immer auch eine freiwillige Mitwirkung an der globalen Überwachungsgesellschaft.

Herrschaftskritische Analysen politischer Ökonomie geben wiederum ein ambivalentes Bild, inwieweit die vermeintlichen Innovationen der Informationstechnologien (Web 2.0, Industrie 4.0, Internet der Dinge, Big Data) tatsächlich die Grundlage für ein neues Akkumulationsregime eines „communicative capitalism“ darstellen können (Dean 2009). Einerseits argumentiert *Jodi Dean*, dass auf der Grundlage von Informationstechnologien eine zunehmende Fusion von liberaler Demokratie und Marktmechanismen stattfindet, die gleichzeitig neue Formen der Kapitalakkumulation und gesellschaftlicher Exklusionsverhältnisse konstituiert:

“The notion of communicative capitalism conceptualizes the common-place idea that the market, today, is the site of democratic aspirations, indeed, the mechanism by which the will of the demos manifests itself. We might think here of the circularity of claims regarding popularity. McDonald’s, Walmart and reality television are depicted as popular because they seem to offer what people want. How do we know they offer what people want? People choose them. So, they must be popular. [...]”

Communicative capitalism designates that form of late capitalism in which values heralded as central to democracy take material form in networked communications technologies [...]. Ideals of access, inclusion, discussion and participation come to be realized in and through expansions, intensifications and interconnections of global telecommunications. But instead of leading to more equitable distributions of wealth and influence, instead of enabling the emergence of a richer variety in modes of living and practices of freedom, the deluge of screens and spectacles undermines political opportunity and efficacy for most of the world’s peoples.” (Dean 2005, 54f.)

Im Unterschied zu Deans These einer weiteren Verschärfung globaler Ungleichheits- und Exklusionsmechanismen formuliert andererseits *Paul Mason* eine emanzipatorische Transformationsperspektive, die er mit dem optimistisch-provokativen Konzept des „Postkapitalismus“ umreißt (Mason 2015). Seine Perspektive einer „neuen Kooperative des Internetzeitalters“ (Mason 2016, 54) beruht auf der Annahme, dass gerade die „neue Qualität der Information“ (ebd., 51) durch ihre tendenziell entgrenzte, freie Zugänglichkeit die Markt- und Wachstumsmechanismen selbst unterlaufen und damit eine Grundlage darstellen könnte für eine alternative, demokratische Gestaltung von Wirtschaftsordnungen. Mason greift hierbei u. a. zurück auf die Ideen „kollaborativer Gemeingüter“ einer „Sharing Economy“ (Rifkin 2014), die nicht zuletzt vielfach auch durch digitale Communities konstituiert werden. Auch Dean beschränkt sich keineswegs auf eine postdemokratische Diagnose des *communicative capitalism*, in Zusammenarbeit mit weiteren Politik- und Kommunikationswissenschaftler*innen untersucht sie soziale Bewegungen und den Einfluss von Informationstechnologien auf die Herausbildung transnationaler Öffentlichkeiten einer – zweifellos höchst fragmentierten – „globalen Zivilgesellschaft“ (Dean u.a. 2006).

2. Politische Medienkompetenz in der digitalen Raum-Zeit-Matrix

Medien sind in der Informationsgesellschaft nicht nur *Vermittler* zwischen Subjekt und Objekt der Erkenntnis und nicht nur ein symbolisches *Mittel* sozialer Interaktionen. Digitale Medien konstruieren keine ‚virtuelle‘, im Sinne einer lediglich ‚simulierten‘ Wirklichkeit. Sie strukturieren die gesellschaftliche Wirklichkeit in einer neuen „Matrix der digitalen Raumzeit“ (Lindemann 2014), die sehr real ist: Die digitale Wirklichkeit ist gekennzeichnet durch permanente Beschleunigung, das Überbrücken räumlicher Distanzen und das Verschwinden der Grenze zwischen privat und öffentlich. Ständig neue Anwendungen bewegen uns zu sehr realen Kaufentscheidungen, führen uns als Navi-App durch die Stadt oder leiten die Erfolgserlebnisse aus dem Fitnessstudio direkt an die Krankenkasse weiter, die dann entsprechende Boni für die gesundheitliche Selbstoptimierung einräumt. Nicht zuletzt stellt die digitale Raum-Zeit-Matrix die wichtigste Infrastruktur für den globalen Finanzmarktkapitalismus dar. Spätestens seit der Finanzkrise ist evident, dass es sich keineswegs um ‚virtuelle‘ Gewinne und Verluste handelt, wenn Finanztransaktionen in Bruchteilen von Sekunden durch ‚intelligente‘, weil ‚lernende‘ Algorithmen abgewickelt werden.

Vielmehr konstatiert Gesa Lindemann (2014), dass wir als Personen (das gilt nicht nur für Wissenschaftlerinnen, Publizisten und Unternehmerinnen, sondern sicher auch für viele Schüler) in der Bedeutungslosigkeit verschwinden, wenn wir nicht in der digitalen Raum-Zeit-Matrix ‚existieren‘ und wahrgenommen werden. Was bei Wissenschaftler*innen der digital generierte Zitationsindex und der errechnete *impact factor* ist, könnte bei Jugendlichen vermutlich als Anzahl der *followers* und *likes* auf Facebook das entscheidende Kriterium für soziale Zugehörigkeit und Anerkennung darstellen. Vermeintlich ‚intelligente‘ Mobilphone und ‚schlaue‘, weil digitalisierte Schultafeln nötigen nicht nur permanent neue Bedürfnisse und Anwendungen auf, sondern übernehmen Konsumententscheidungen und strukturieren Lehr-Lernprozesse.

‚Selbstentmündigung‘ nennt das der Sozialpsychologe Harald Welzer (2013, 83ff., 86ff.). Bildungsphilosophen wie Konrad Liessmann beschwören bereits einen systematischen „Analphabetismus als geheimes Bildungsziel“ (Liessmann 2014, 131), wenn neuerdings „Notebook-Klassen“ statt „Buch-Klassen“ eingerichtet werden (ebd., 147). Die Digitalisierung der Unterrichtskultur schaffe keine umfassende Inklusion, sondern das genaue Gegenteil: eine „Praxis der Unbildung“ (Liessmann 2014). Erklären und Verstehen, kritisches Denken und Prozesse der Problembearbeitung bis hin zu elementaren Kulturtechniken des Lesens und Schreibens werden durch Standardisierung, „Didaktisierung“ und „Medialisierung“ des Unterrichts systematisch abtrainiert, belegt ebenso Andreas Gruschka auf der Grundlage umfassender empirischer Forschung. Gruschka zeigt, inwiefern

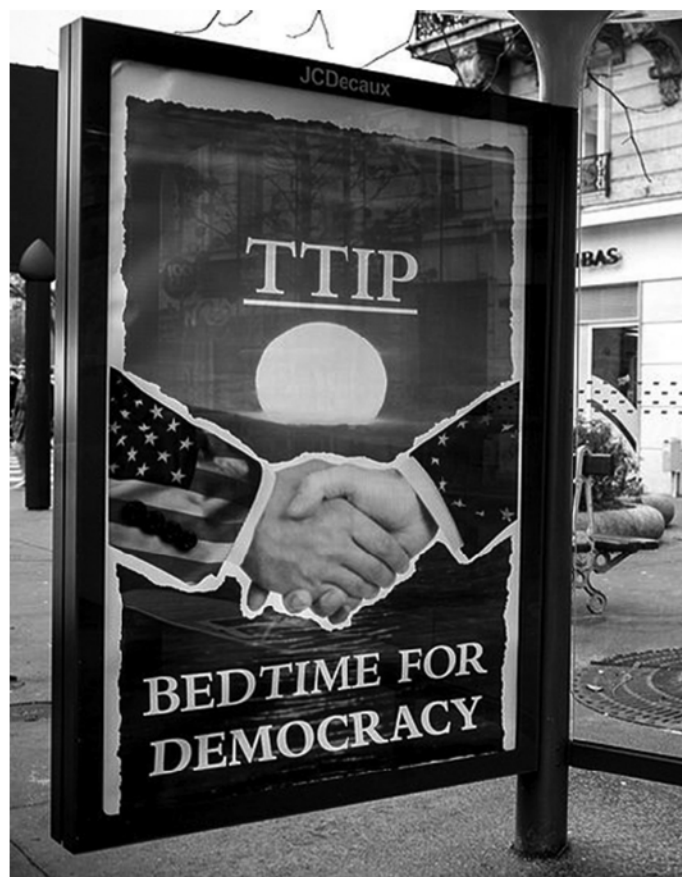
in zahlreichen Unterrichtsstunden eine „Entsorgung der Inhalte durch Medienkonsum“ (Gruschka 2011, 78), durch Präsentationen, Trivialisierung und ständige Lern-Kontrollen stattfindet (ebd., 66ff.).

Dennoch greift die kulturkonservative Medienkritik Liessmanns sicher zu kurz, auch wenn seine Skepsis gegenüber „kinderfreundlichen Lesedidaktikern“, die darauf hoffen, der heutigen Smartphone-Generation über ihre vertrauten Medien einen Zugang zu Literatur und Fachtexten zu erschließen, zunächst plausibel erscheint. Statt Notebook-Klassen spricht sich Liessmann für Schulversuche mit „wirkliche[n] Buch-Klassen“ aus (Liessmann 2014, 147). Statt enorme finanzielle Ressourcen in Smartboards zu stecken (und mit öffentlichen Bildungsbudgets die IT-Industrie zu subventionieren), müssten wir nach dieser These eher für eine Aufstockung der Schulbibliothek (bzw. gegen deren drohende Schließung) und für Abonnements von Qualitätszeitungen plädieren. Gerade für die Politische Bildung wäre dies gewiss eine sinnvolle Investition zur Förderung politischer Medienkompetenz, wenn viele Schulabgänger noch nie eine Süddeutsche oder eine FAZ in der Hand gehalten haben. Wenig angemessen scheint jedoch die These, dass in digitalen sozialen Netzwerken nur niveaulose Textfragmente oder anonyme Beleidigungen verbreitet werden.³ Auch wenn im Netz bislang noch selten anspruchsvolle Literatur produziert wird, wie z.B. von der Bloggerin Kathrin Passig, die bereits 2006 mit dem Ingeborg-Bachmann-Preis ausgezeichnet wurde, so arbeiten ebenso politische Aktivist*innen und internationale NGOs in Internetforen an gemeinsamen Strategiepapieren und Petitionen wie Wissenschaftler und Autorinnen auf kollaborativen Arbeitsplattformen Anträge und Fachtexte konzipieren, redigieren und publizieren.

3. Interaktive (Lern-)Plattformen zwischen simulierter Partizipation und politischer Selbstermächtigung

Soziale Netzwerke und online-Plattformen eröffnen durchaus neue Räume politischer Artikulation und Interessenvertretung. Sie ermöglichen neue Formen der Mobilisierung, der Solidarisierung und der kooperativen Wissensproduktion, wovon nicht nur die aufgedeckten Plagiatsfälle namhafter Politiker*innen zeugen. Weder die Protestbewegungen von Occupy, noch das demokratische Aufbegehren des Arabischen Frühlings oder die „Selbstorganisierte Europäische Bürgerinitiative“ gegen TTIP und CETA, die – trotz ihrer durch die EU-Kommission erklärten rechtlichen Unzulässigkeit – europaweit von 3,5 Millionen Menschen unterzeichnet wurde und von hunderten zivilgesellschaftlichen Unterstützerorganisationen getragen wird (www.ttip-unfairhandelbar.de), wären ohne soziale Netzwerke denkbar gewesen. Dank des Netzwerkes von AlarmPhone (<http://alarmphone.org>) konnten bereits hunderte Flüchtende vor den Grenzen der EU

aus Seenot gerettet werden. „Hacker, Hoaxer, Whistleblower [...]“ (Coleman 2014) stören verborgene Herrschaftsstrukturen, indem sie Informationen über Steuerflüchtige, dubiose Briefkastenfirmen, geheimdienstliche Überwachungen und geheim verhandelte Freihandelsabkommen, die demokratische Rechte außer Kraft setzen, veröffentlichen und hegemoniale Kommunikationsnetzwerke dekonstruieren, sich dabei mitunter aber explizit als „nicht politische“ Bewegung verstehen wollen (<http://du-bist-anonymous.de>).



*Street-Art-Adbusting während des COP21-Treffens in Paris 2015
CC-BY-SA-4.0, Urheber: Brandalism.org*

Während eine Bewegung wie *Anonymous* sich weder als organisierte Gruppe, noch als politischer Akteur versteht, verbinden viele ‚netz-affine‘, vermeintlich politikverdrossene Jugendliche mit *liquid democracy* durchaus die Hoffnung, durch neue institutionalisierte Partizipationsformen mehr substantielle Mitbestimmung zu ermöglichen. Auch wenn sich die Piratenpartei nach ihren ersten, kurzen Erfolgen mittlerweile wieder aufzulösen scheint, wurde die *Methode des liquid feedback* als interaktive digitale Plattform basisdemokratischer Willensbildung vielfach adaptiert (Friedrichsen/Kohn 2015). In funktional hoch differenzierten Gesellschaften kann sich nicht jede Bürger*in (und auch nicht jede Abgeordnete) in allen Fragen gleichzeitig eine kompetente Meinung bilden. Dennoch kündigen immer mehr Wähler*innen die klassische politische Arbeitsteilung auf, wonach sie ihre Stimmen für die nächsten vier bis fünf Jahre an politische ‚Expert*innen‘ delegieren sollen. *Liquid feedback*, die von Aktivisten im Kontext der Piratenpartei entwickelte freie Software (<http://liquidfeedback.org>), ermöglicht nicht nur Transparenz und das gemeinsame Erarbeiten und Überarbeiten von Positionen und Programmen mit dem Ziel einer deliberativen Willensbildung durch offene diskursive Beratung und Aushandlung. *Liquid democracy* ermöglicht zudem eine fallweise, themenbezogene Mitwirkung an Entscheidungen oder wahlweise die Delegierung der eigenen Stimme an mitunter auch verschiedene Repräsentanten, je nach Präferenzen und Expertisen für unterschiedliche Streitfragen und Politikfelder. Solche technologiegestützten Verfahren könnten durchaus den politisch komplexen Problemlagen besser entsprechen, an deren Aushandlung neue Akteure (Verbände, NGOs, Lobbyisten, Expertengremien, Medienberater etc.) in verschiedensten formalen und informellen Verfahren der Willensbildung auf regionaler, nationaler und europäischer oder auch globaler Ebene beteiligt werden.

Digitale interaktive Beteiligungsformate finden bislang eher in einer höchst fragwürdigen Weise *Einzug in schulische oder universitäre Lehr-Lernformen*. Wenn Studierende mit mobilen *Voting tools* in Vorlesungen an ad-hoc-Umfragen teilnehmen, können Dozent*innen Positionierungen der Lernenden erfragen oder möglicherweise erkunden, welche Lehrinhalte mehr oder weniger gut verstanden wurden. Der partizipatorische Mehrwert einer Voting-Software, die in wenigen Sekunden eine hübsche Graphik an die Wand projiziert, dürfte hingegen eher in den Bereich der Scheinpartizipation fallen.

Auch eine europäische Vergleichsstudie von Georg Weißeno und Valentin Eck (2009) zeichnet ein eher ernüchterndes Bild über die Lernwirksamkeit von digitalen Lernumgebungen und Interaktionen etwa mithilfe eines *Webquests* (<http://politik.ph-karlsruhe.de/teesaec/>). Schüler*innen, die im Rahmen eines EU-COMENIUS-Projektes eine Fallanalyse zur europäischen Klimapolitik mithilfe dieser Plattform durchführten, hatten offensichtlich nicht, wie erwartet, mehr Wissen und Kompetenzen zur EU-Politik angeeignet als diejenigen im

‚konventionellen Unterricht‘. Einige Schüler*innen schrieben im begleitenden Blog vielmehr, dass sie eigentlich lieber von richtigen Lehrer*innen unterrichtet werden wollten, als mehrere Stunden mit einer Maschine zu ‚kommunizieren‘.

Sicher ist der Mehrwert von internet-basierten Lernumgebungen mehr als fraglich, wenn ein Webquest nicht mehr bietet als ein Schulbuch mit Arbeitsblättern im Internet. Zwar werden hier aktuellere Quellen zugänglich. Die Schüler*innen recherchieren zielorientiert und selbstständig. Neben Texten können auch Videosequenzen von Interviews mit zentralen Akteuren der Klimapolitik eingebaut werden. Zudem können direkte Einblicke in die Selbstdarstellung politischer Akteure, d.h. nicht nur der EU-Institutionen, sondern auch von Lobbyisten und Verbänden, im Netz zugänglich werden. Aber letztlich wäre dies auch (fast) alles – und nicht immer mit mehr Aufwand – mit analogen Werkzeugen und Medien wie Zeitungen, Schere, Klebstift und Kopierer möglich. Die besonderen Möglichkeiten des Web 2.0, mit Schüler*innen und Akteuren zu interagieren, die sonst nicht im Raum sitzen, z.B. durch gezielte Kontaktaufnahme mit politischen Aktivist*innen, mit kooperierenden Partnerschulen, das gemeinsame Verfassen und Veröffentlichen eigener Stellungnahmen etc. kam in diesem Beispiel jedenfalls nicht zum Tragen.

Einen anderen Weg verfolgt hier die Konzeption eines *BloG-Seminars zur Friedens- und Konfliktforschung*, das derzeit am Fachbereich für Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel von Studierenden für Studierende entwickelt wird.⁴ Das BloG-Seminar „Welt aus den Fugen“ ergänzt eine öffentliche Ringvorlesung, die von Masterstudierenden initiiert und in Kooperation mit Politikwissenschaftler*innen und der Rosa-Luxemburg-Stiftung Hessen veranstaltet wird. Das Seminarkonzept knüpft an die Mediennutzungspraxis von Studierenden an, mit dem Ziel der Entwicklung politisch publizistischer Medienkompetenz im Bereich der Friedens- und Konfliktforschung.

In Diskussionen über Ursachen und Auswirkungen von Kriegen scheint auch das Internet eine virtuelle „Welt aus den Fugen“. Das Internet ist für die (akademische) Mediennutzung der Studierenden nicht nur eine Quelle von (Des-)Informationen, sondern Teil einer zunehmend ambivalenten digitalen Öffentlichkeit, die jedoch bislang im sozialwissenschaftlichen Studium kaum analysiert und medienpädagogisch zugänglich wird. Es gibt bislang kein ausgearbeitetes Konzept eines BloG-Seminars zur Friedens- und Konfliktforschung, gleichwohl die Blogosphäre als transnationales Medium politischer Deutungskämpfe und Mobilisierungen stark an Bedeutung gewinnt (Schattschneider 2010). Das Internet liefert nicht nur Informationen und neue Wege politisch-publizistischer Kommunikation, es dient zunehmend als Raum zur Mobilisierung und Vernetzung politischer Bewegungen und Akteure.

Im BloG-Seminar bekommen Studierende die Möglichkeit, nicht nur passive ZuhörerInnen einer Vorlesung zu sein. Sie entwickeln publizistische Artikulations- und Handlungsräume, mithilfe des Blogs eigene Gedanken und Beobachtungen zu teilen sowie Beiträge zu erstellen und damit selbst Teil des (netz)politischen Diskurses der Ringvorlesung zu werden. Im Mittelpunkt der Medienanalyse und der eigenen Blog-Beiträge stehen militärische und politische Konflikte sowie Perspektiven der Friedensbewegungen, die die Themen der Ringvorlesung durch ein Blended-Learning-Konzept vertiefen. Das Projekt greift dabei auf eine Pilotphase im Rahmen der im Wintersemester 2015/16 durchgeführten Ringvorlesung „Leben in Zeiten der multiplen Krise“ zurück, die ebenfalls von Studierenden initiiert, organisiert und durch einen politikwissenschaftlichen Blog (jedoch nicht im Rahmen eines mediendidaktischen Begleitseminars) ergänzt wurde (<https://multiplekrise.wordpress.com>).

Das BloG-Seminar ist ein Angebot für Bachelorstudierende der Politikwissenschaft sowie für Lehramtsstudierende Politik und Wirtschaft. Die parallel zur Vorlesung durch die Studierenden durchzuführenden Medienanalysen thematisieren dabei eine zentrale, allerdings im Studium häufig vernachlässigte Dimension webbasierter politischer Kommunikation, die insbesondere in transnationalen öffentlichen Konflikt- und Krisendiskursen von herausragender Bedeutung ist. Insbesondere Lehramtsstudierende werden auf die problematische Quellenlage und Argumentationsstrukturen im Internet vorbereitet, denen sich auch Schüler*innen konfrontiert sehen. Im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums (als Wahlpflichtangebot für alle Fächer der Lehramtsstudiengänge) werden mediendidaktische Kompetenzen angeeignet sowie partizipatorische Lern- und Handlungsräume kritisch-reflexiv erschlossen. Das BloG-Seminar verfolgt im Einzelnen folgende Lernziele:

- Die Studierenden entwickeln und erproben Möglichkeiten, den Internetdiskurs zur Friedens- und Konfliktpolitik im Rahmen der Ringvorlesung zu analysieren und selbst mitzugestalten.
- Sie entwickeln Fähigkeiten zum webgerechten Schreiben von Blog-Beiträgen: u.a. können sie Protokolle, Berichte, Kommentare zu den öffentlichen Vorträgen verfassen, ein Glossar anlegen, thematische Bezüge zu einzelnen Vorlesungen aufgreifen und durch Hinweise auf online-Artikel oder Videomaterial ergänzen.
- Sie werden für diskursrelevante Probleme der Internetkommunikation sensibilisiert, insbesondere hinsichtlich Barrierefreiheit, gendersensible Sprache, Analyse von Akteuren, Interessen sowie die aktive Beteiligung an Diskursen in Foren, Social Media und in der Blogosphäre.
- Die Studierenden analysieren problematische Quellen und Diskurse, sie überprüfen deren fachliche Substanz und Argumentationsstrategien. Sie entwickeln

mediendidaktische und publizistische Fähigkeiten, mit eigenen Beiträgen im Vorlesungs-Blog sich webgerecht zu positionieren.

Somit kann das BloG-Seminar-Konzept eingebunden werden in eine portfolio-gestützte Form der Studien- und Prüfungsleistung. Der politikwissenschaftliche Blog soll jedoch gleichzeitig einer akademischen und politisch interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Ausgewählte Beiträge werden in den Ringvorlesungen vorgestellt, um das Format für alle Teilnehmer*innen der öffentlichen Vortragsreihe zu öffnen. Zugleich können als ein Ergebnis des BloG-Seminars offene Fragen und weiterführende Schwerpunkte für die Fortsetzung der Vorlesungsreihe formuliert werden und die Studierenden wiederum eigene Fragen und Themen in die Planung der selbstorganisierten Lehrveranstaltung und öffentlichen Gastvorträge einbringen. Der Blog erlaubt (mithilfe der Portfolio-Software *Mahara*) für die Rückmeldung zu Studien- und Prüfungsleistungen einen geschützten Bereich, der lediglich den Teilnehmer*innen des Seminars zugänglich ist. Gleichzeitig sind jedoch sowohl die videographierten Vorträge und Diskussionsveranstaltungen als auch die Beiträge, Positionen und Kommentare der Studierenden im Blog öffentlich zugänglich und können von Gasthörer*innen ebenso wie von anderen Interessierten der politisch-akademischen (Stadt-)Öffentlichkeit nicht nur rezipiert, sondern auch selbst weiter kommentiert werden. Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, den Blog auch über das Semester hinaus zu pflegen, um die angestoßenen Diskussionen zu vertiefen und ihre publizistischen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Es ist geplant, die studentisch organisierten Ringvorlesungen alle zwei Semester zu wiederholen und den Blog „Welt aus den Fugen“ als Reflexions- und politische Kommunikationsplattform von Studierenden dauerhaft zu nutzen.

Inwiefern akademisch, didaktisch oder auch aktivistisch initiierte Initiativen partizipationsorientierter (Lern)Plattformen tatsächlich hegemoniale politische Diskurse auch nur punktuell infrage stellen können oder überhaupt den sehr begrenzten Kreis der Studierenden überschreitet, der vermutlich v.a. durch den ‚Anreiz‘ des Ablegens einer Prüfungsleistung ‚motiviert‘ wird, sich an einem politischen ‚Diskurs‘ zu beteiligen, bleibt der Projektevaluation und weiteren Analysen vorbehalten. Trotz – oder gerade aufgrund – einer kaum mehr überschaubaren Fülle alternativer Medien, kritischer Analysen, Beiträge, Petitionen und transnationaler Netzwerke verweist *Jodi Dean* auf den kaum wahrnehmbaren Einfluss gegenhegemonialer Positionen im Diskurs der etablierten politischen Akteure und Entscheidungsträger. Die überwältigende Flut von kritischen Analysen, Informationen und Debatten findet schlicht „keine Antwort“, sondern bestätigt vielmehr eine (neo)liberale post-politische „Fantasie der Partizipation“ auf ihrer neuen Grundlage eines „technologischen Fetischismus“: „Instead of engaged debates, instead of contestations employing common terms, points of reference or

demarcated frontiers, we confront a multiplication of resistances and assertions so extensive that it hinders the formation of strong counterhegemonies. The proliferation, distribution, acceleration and intensification of communicative access and opportunity, far from enhancing democratic governance or resistance, results in precisely the opposite – the post-political formation of communicative capitalism.“ (Dean 2005, 53; vgl. 60f.)

Anmerkungen

- 1 Im Folgenden werden einige Gedanken aufgegriffen, die z.T. bereits in Eis 2014 skizziert wurden.
- 2 Vgl. u. a. das Themenheft „Digitale Demokratie“ APuZ, 7-2012.
- 3 „Nein, wir halten die meist dämlichen Sätzchen auf Twitter, die Statusmeldungen und die dazugehörigen Kommentare auf Facebook und die in der Regel niveau- und stilllosen postings der user digitaler Medien nicht für Literatur“. (Liessmann 2014, 141f.).
- 4 Die folgenden Ausführungen gehen auf eine Initiative der Masterstudierenden Anne Engelhardt, Norma Tiedemann und Carolin Müller zurück, die maßgeblich die Konzeption des Blog-Seminars entwickelt haben.

Literatur

- Blühdorn, Ingolfur (2013): *Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende*, Berlin.
- Coleman, Gabriella (2014): *Hacker, Hoaxer, Whistleblower, Spy: The Many Faces of Anonymous*, London u. a.
- Crouch, Colin (2008): *Postdemokratie*, Frankfurt/M.
- Dean, Jodi (2005): *Communicative Capitalism: Circulation and the Foreclosure of Politics*, in: *Cultural Politics* 1/2005, S. 51-74.
- Dean, Jodi/Anderson, Jon W./Lovink, Geert (2009): *Reformatting Politics: Information Technology and Global Civil Society*, New York/London.
- Dean, Jodi (2006): *Democracy and other Neoliberal Fantasies: Communicative Capitalism and Left Politics*, Durham.
- Eis, Andreas (2014): *Politische Medienkompetenz und Demokratiebildung in der digitalen Raum-Zeit-Matrix*, in: *Politik unterrichten* 2/2014, S. 28-32.
- Eis, Andreas/Salomon, David/Rößler, Sven/Wohnig, Alexander (2015): *Mythos Mündigkeit? (Pseudo)Partizipation und (liberale) Demokratie in der Politischen Bildung*, in: Harles, Lothar/Lange, Dirk (Hrsg.): *Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung?* Schwalbach/Ts., S. 150-157.
- Friedrichsen, Mike/Kohn, Roland A. (Hrsg.) (2015): *Digitale Politikvermittlung. Chancen und Risiken interaktiver Medien*, 2., korrigierte Aufl., Wiesbaden.
- Gruschka, Andreas (2011): *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*, Stuttgart.
- Lindemann, Gesa (2014): *In der Matrix der digitalen Raumzeit. Das generalisierte Panoptikum*, in: *Kursbuch 177: Privat 2.0*, hrsg. von Armin Nassehi, Hamburg, S. 162-173.

- Liessmann, Konrad Paul (2014): *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*, Wien.
- Mason, Paul (2015): *Postcapitalism. A Guide to our Future*, London.
- Mason, Paul (2016): *Nach dem Kapitalismus?!* In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 5/2016, 45-59.
- Rifkin, Jeremy (2014): *The Zero Marginal Cost Society: The Internet of Things, the Collaborative Commons, and the Eclipse of Capitalism*, Basingstoke.
- Sarcinelli, Ulrich (2011): *Politische Kommunikation in Deutschland: Medien und Politikvermittlung im demokratischen System*, 3., erw. und überarb. Aufl., Wiesbaden.
- Schattschneider, Jessica (2010): *Blogs*, in: Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2010): *Handbuch Medien in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts., S. 74-88.
- Weißeno, Georg/Eck, Valentin (Hrsg.) (2009): *Teaching European Citizens. A Quasi-experimental Study in Six Counties*, Münster.
- Welzer, Harald (2013): *Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand*, Frankfurt/Main.

Lobbyismus an Schulen. Wie privatwirtschaftliche Initiativen die „Öffnung von Schule“ (aus)nutzen

Zusammenfassung: Der Einfluss von Unternehmen sowie ihnen nahestehender Stiftungen im Bildungssektor ist nicht mehr nur auf Geld- und Sachspenden beschränkt. Längst stellt die Produktion und Verbreitung von Unterrichtsmaterialien für die Privatwirtschaft das Vehikel schlechthin dar, um sich Zugang zu Schulen zu verschaffen und dort die Vor- und Einstellungen Heranwachsender zu beeinflussen. Weiß man, dass bei Kindern nur ein Viertel des bei Erwachsenen zu veranschlagenden Budgets aufgewandt werden muss, um denselben Werbeeffect zu erzielen, lässt sich leicht erklären, weshalb 16 der 20 umsatzstärksten deutschen Unternehmen kostenlose Unterrichtsmaterialien anbieten. Selbst etablierte Unternehmen wie der Versicherungskonzern *Allianz*, die *Commerzbank*, die *Deutsche Telekom* und die Automobilriesen *Volkswagen* oder *Daimler* scheuen nicht davor zurück, kostenfreie Schulhefte mit Firmenlogos zu verteilen.

Abstract: The influence of companies and affiliated foundations in the education sector is no longer confined to monetary and material donations. The production and distribution of teaching materials has long since become the major facility to gain access to schools and to influence the adolescents' attitudes and mind-sets. Due to the fact that only a quarter of the budget needs to be spent on adolescents to achieve the same advertising effect as is needed for adults, it is easy to explain why 16 of the 20 top-selling companies in Germany offer free educational materials. Even established companies such as the insurance enterprise *Allianz*, the *Commerzbank*, the *Deutsche Telekom* and the automobile manufacturers *Volkswagen* or *Daimler* do not shy away from distributing free exercise books displaying corporate symbols.

Keywords: Education-Marketing, Lobbyismus, Schulkooperation, Schulmarketing, Unterrichtsmaterialien

„Die gekaufte Schule“ – so titelte das Hamburger Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* im Oktober 2015 (vgl. Kramer/Schießl). Und tatsächlich nutzen immer mehr Unternehmen, Wirtschaftsverbände, Industrie- und Handelskammern sowie Unternehmensstiftungen die Finanznot der Schulen, um Einfluss auf die Lehrinhalte zu gewinnen. Der Versicherungskonzern *Allianz*, die *Bertelsmann-Stiftung*, die mit einem Jahresbudget von knapp sieben Millionen Euro ausgestattete *Initiative*

Neue Soziale Marktwirtschaft, die *LehrCare GmbH*, die Fast-Food-Kette *McDonald's* – sie alle drängen mit Unterrichtsmaterialien, Lehrerfortbildungen und Schülerwettbewerben in den einstigen „Schonraum Schule“, um die Kunden von morgen möglichst früh an ihre Marke zu binden, ihr Image aufzubessern, Personal zu gewinnen oder aber unternehmenskompatible Weltbilder heranzuzüchten. Daraus resultiert nicht nur die immer weiter reichende Instrumentalisierung des Schulsystems als Werbepattform, sondern auch die schrittweise Erosion der zu Neutralität verpflichteten Bildungsinstitution Schule.

Lehrkräfte nehmen nahezu täglich Unterrichtsmaterialien privater Bildungsanbieter in Anspruch, wobei Praktikanten und Praktikantinnen sowie Referendare und Referendarinnen, die während ihrer Ausbildung fachliche und pädagogische Orientierung suchen, besonders häufig auf gratis ausgegebene Bücher, Broschüren und Bildbände zurückgreifen. Diese selektive Permeabilität von Schulen gegenüber unternehmerischen Einflüssen hat zu einer tektonischen Verschiebung der Akteurskonstellationen im öffentlichen Bildungssektor geführt, die gravierende Auswirkungen auf das Verständnis von Schule als neutraler Bildungsinstanz hat: Gewinn- und Gemeinwohlorientierung prallen aufeinander (Gericke 2012, S. 42 f.). Denn nicht wenige der mehr als 1.000 Initiativen, die vorgeben, sich um die schulische Allgemeinbildung verdient zu machen, tatsächlich aber nur mit ihr verdienen wollen, speisen die Schulen mit selektiven, tendenziösen und manipulativen Unterrichtsmaterialien, um die Vor- und Einstellungen Heranwachsender nachhaltig zu prägen.

Werbung und Manipulation mittels Unterrichtsmaterialien

Der Adressatenkreis ist groß: 8,4 Millionen Lernende besuchen derzeit eine allgemeinbildende Schule, rund drei Millionen Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren werden in den etwa 51.000 deutschen Kindergärten, Horten und Kindertagesstätten betreut. Auf *Education-Marketing* spezialisierte Agenturen wie *spread blue* buhlen unverhohlen um Unternehmen, indem sie ihren Kunden den attraktiven Adressatenkreis anpreisen, der sich mittels strategischer Einflussnahme über sie erreichen lässt: „Es gibt kaum einen anderen Ort an dem Sie die Kinder und junge Familien konzentrierter vorfinden oder ansprechen können. Schon im Vorschulalter beherrschen viele Sprösslinge ein erstaunliches Repertoire an Werbesprüchen und -melodien, und von diesen bleibt offensichtlich auch einiges hängen, wie neue Studien belegen. So orientieren sich Mädchen unter sieben Jahren, die ihre Wunschliste für Weihnachten zusammenstellen, vor allem an das ihnen über Werbung Präsenzierte. Viele Kinder wissen, was sie wollen und sind oft die heimlichen Entscheider der Familie. [...] Die Kleinen wissen durch ihre Kindergartenfreunde genau was

gerade angesagt ist und entwickeln hier ein frühzeitiges eigenes Markenbewusstsein. Im Auftrag der nordrhein-westfälischen Landesanstalt für Rundfunk befragten Wissenschaftler mehr als 1.000 Vorschulkinder. Resultat: Mehr als 60 Prozent vermochten Programm und Werbung nicht zu unterscheiden.“ (spread blue 2015)

Auf dieses Phänomen setzt auch die Marketingagentur *Blattwerk Media*, die nach eigenen Angaben bundesweit an 7.200 Kitas und 2.600 Grundschulen gesponserte Gratis-Produkte wie Mal- und Bastelhefte oder Puzzles liefern kann. Der Schuhfabrikant *Deichmann*, der Energiekonzern *E.ON* und der Fernsehsender *Super RTL* haben die Dienste der Werbeagentur bereits in Anspruch genommen, sind somit dem Versprechen gefolgt, dass die Ausgabe der Produktproben an die Kinder über die Lehrkraft stattfindet, das Material „also in den Schulalltag integriert und auf diese Weise intensiv wahrgenommen“ wird (Blattwerk Media 2015, S. 15). Dies ist insofern bedenklich, als Werbung an Schulen in den meisten Bundesländern verboten ist. Gleichwohl lassen die einschlägigen Gesetze (zu) viele Interpretationsspielräume. So heißt es im nordrhein-westfälischen Schulgesetz zwar recht eindeutig: „Werbung, die nicht schulischen Zwecken dient, [ist] in der Schule grundsätzlich unzulässig“ (MSW NRW 2015, § 99). Folgeschwer ist hingegen der vorangestellte Absatz, wonach die Schulleitung mit Zustimmung der Schulkonferenz und des Schulträgers darüber befinden kann, wann Werbung mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule vereinbar ist (vgl. ebd.). Infolgedessen steht das Einfallstor in Richtung Schule, insbesondere unter dem Vorzeichen tiefer Einschnitte durch die Sparpolitik im Bildungssektor, weit offen. So ist die Zahl der online angebotenen Unterrichtsmaterialien allein von 2011 auf 2012 um 69,6 Prozent angestiegen (vgl. Neumann 2015, S. 44).

Wie wichtig es wäre, dass auch die Materialien privater Content-Anbieter – wie Schulbücher in den meisten Bundesländern – eine obligatorische kultusministerielle Prüfung durchlaufen, belegt die Initiative *Media Smart e.V.*, die mit umfangreichen Materialpaketen für die Grund- und Vorschule eine ausgewogene Medienbildung anzustreben vorgibt (vgl. 2005), tatsächlich aber den pädagogisch wünschenswerten kritisch-reflexiven Umgang mit (neuen) Medien konterkariert. Zu den aktuellen (Förder-)Mitgliedern des formal gemeinnützigen Vereins zählen unter anderem *Ferrero*, *Hasbro*, *Lego*, *Super RTL* und die *Organisation Werbungtreibende im Markenverband*. Pikanterweise handelt es sich dabei ausschließlich um Unternehmen und Verbände, die „Werbung betreiben, verkaufen oder machen – und deren Zielgruppe vor allem Kinder sind“ (Wicht 2005). Der sich aus dieser Akteurskonstellation speisende Anfangsverdacht wird durch die Unterrichtsreihe *Augen auf Werbung* erhärtet. Auch dort kommt die kritische Reflexion von Werbebotschaften nicht zum Tragen. Stattdessen wird lediglich dazu angeleitet, gezielt nach Werbung zu suchen, diese anzuschauen und zu beschreiben oder eigene Werbeinhalte zu gestalten. Darüber hinaus wird im Material qua Aufgabenstellung die Aufforderung

formuliert, dass sich die Lernenden in Partnerarbeit „gegenseitig auf Markennamen und Logos“ untersuchen sollen, um anschließend zusammenzutragen, welche Marken und Produktnamen die Mitschülerinnen oder Mitschüler am Körper tragen respektive in oder an der Schultasche zum Vorschein kommen. Nachdem sie unterschiedliche Werbeformen kennengelernt haben, sollen die Lernenden – so der Arbeitsauftrag – auch zu Hause auf „Werbespurenuche“ gehen. Mit diesem Unterrichtsmaterial wird der Werbe-, Konsum- und Markendruck, dem sich Kinder heutzutage schon in sehr jungen Jahren ausgesetzt sehen, weiter verschärft.

Was die Lebensmittelindustrie unter gesunder Ernährung versteht

Auch zahlreiche Lebensmittelhersteller – darunter insbesondere Fast- und Junkfood-Produzenten – nutzen inzwischen das bildungspolitisch geschaffene Einfallstor. Dazu zählen unter anderem Angebote der Hersteller *Nestlé*, *Dr. Oetker* oder *Intersnack*, aber auch die vom Getränkehersteller *Capri-Sonne* rund fünf Jahre lang zum Einsatz gebrachte Unterrichtsmappe *Fit, fair und schlau* (vgl. foodwatch 2013). In der Ernährungspyramide des auf Grundschulen zielenden Unterrichtsmaterials rangiert *Capri-Sonne* im Segment „Getränke“ auf einer Stufe mit Wasser – verbunden mit dem Hinweis, dass man davon „viel“ trinken solle (vgl. ebd.). Dabei ist das Getränk nach den Kriterien des von der Bundesregierung geförderten *aid Infodienstes* in der Rubrik „Süßigkeiten und Fett“ an der Spitze der Ernährungspyramide mit der Empfehlung zu platzieren, es nur sparsam zu verzehren. Um das im Unterrichtsmaterial ausgewiesene Kreuzworträtsel korrekt zu lösen, gilt es den Satz „Fruchtsaftgetränke enthalten oft...“ um das Wort „Vitamine“ zu ergänzen. Die Materialmappe wird nach heftiger Kritik der Verbraucherorganisation *foodwatch* zwar inzwischen nicht mehr verbreitet, aber mit einem eigenen Schwimmbadzeichen des Getränkeherstellers werden die Jüngsten noch immer umgarnt. Damit liegt der Getränkehersteller im Trend. Auch die Firma *Brandt Zwieback-Schokoladen GmbH + Co. KG* hat für eine als Unterrichtsmaterial zur Bewegungsförderung getarnte Werbebroschüre eigens die Figur „Zwiebra“ entwickelt, die Kindern „viele lustige Spiele zeigen“ soll (2010, S. 13): „Weißt du, woher mein Name kommt? Richtig! Ich knabbere am liebsten den ganzen Tag Zwieback von Brandt – das gibt ein Zwiebra!“

Dagegen schlägt der Schokoladenhersteller *Alfred Ritter GmbH & Co. KG* einen seriöseren Ton an (2010, S. 11): „Die Wissenschaft hat festgestellt, dass Schokolade glücklich macht.“ Mit dieser „Erkenntnis“ wirbt das südlich von Stuttgart ansässige Unternehmen. Auf der *Ritter Sport*-Werbemappe mit dem Titel *Von der Kakaobohne zur Schokolade* (2010) prangt derselbe Schrifttyp wie auf der handelsüblichen Schokoladenverpackung. Aber auch inhaltlich liefert sie

ein Paradebeispiel für das öffentlich noch immer weitgehend verkannte Ausmaß von Schulmarketing. So erfolgt der Unterrichtseinstieg im Wege einer Entspannungsübung: „Jeder bekommt von der Lehrkraft ein Stückchen Schokolade. Konzentriert euch nun ganz auf das Schoko-Stück. Jetzt geht es reihum und jeder darf sagen, was ihm zum Thema Schokolade einfällt. Wenn jeder einmal an der Reihe war, darfst [sic!] das Schoko-Stück aufgegessen werden“ (ebd., S. 9). Anschließend lernen die Kinder, dass Schokoladenkonsum vorteilhaft für Geist und Körper ist: Schokolade sei „schmerzlindernd“ sowie „gut für Herz und Kreislauf“. Im gesamten Heft wird Schokolade mit Belohnung, Glück und Entspannung gleichgesetzt: „Außerdem ist Schokolade einfach lecker und damit eine gute Belohnung“ (ebd., S. 10). Diese selbst bei Erwachsenen problematische Verknüpfung ist in Zeiten steigender gesundheitlicher Probleme aufgrund von Mangelernährung sowie unzureichender Bewegung bei Kindern und Jugendlichen als ausgesprochen folgenschwer zu bezeichnen.

Ähnlich kritisch ist das Engagement des zum US-Konzern *Mars* zählenden Kaugummiherstellers *Wrigley GmbH* zu sehen. Die für den fächerübergreifenden Unterricht konzipierte und kostenlos erhältliche Materialsammlung *Kauen mit Köpfchen. Lernen rund um Kaugummi* (Wrigley GmbH 2009) sendet eine explizit werbliche Botschaft: „Kaugummikauen macht Spaß und bietet viele Vorteile“ (ebd., S. 9). Abschließend wird auf die Stressminderung, die Konzentrationssteigerung sowie die Verbesserung der Mundhygiene mittels Kaugummikauen verwiesen. Wie hunderte weiterer Initiativen macht auch das Beispiel *Wrigley* deutlich, dass überall dort, wo die Bildungsbudgets nicht ausreichen, auf das Engagement privater Akteure gesetzt wird. So engagiert sich das Unternehmen im Rahmen einer Projektwoche der Wirtschaftsinitiative *Jugend denkt Zukunft* in Kooperation mit dem bayerischen Kultusministerium für eine „Schule der Zukunft“ und kann damit sogar bildungspolitische Akzente setzen. Die Lebensmittelindustrie setzt offenkundig darauf, dass gegenläufige Aufklärungskampagnen ihren millionenschweren Marketingoffensiven nichts entgegenzusetzen haben.

„Land der Autofahrer“ auch in Klassenzimmern

Das Engagement der deutschen Automobilindustrie im „Land der Autofahrer“ ist ebenso nachhaltig wie breitenwirksam. So regt das von der *Volkswagen AG* herausgegebene Unterrichtsmaterial mit dem Titel *Mobil im Klimaschutz* nicht etwa dazu an, vermehrt umweltfreundliche Verkehrsmittel zu nutzen. Vielmehr wirbt die *Volkswagen AG* unverkennbar für ihre eigenen Produkte. Dort heißt es im Unterrichtsbaustein *Umweltfaktor Auto* (o. J., S. 15): „Bis man sich ganz vom Öl verabschieden kann dauert es noch etliche Jahre. Bis dahin optimiert

z.B. Volkswagen die Potentiale bestehender Motoren und Antriebe und fördert die Entwicklung und den Einsatz von biogenen Kraftstoffen der 2. Generation, die schon in den heutigen Motoren eingesetzt werden können. Langfristig sieht Volkswagen im Elektromotor den optimalen Antrieb für nachhaltige Mobilität, denn Strom lässt sich aus Wind, Wasser oder Sonne erzeugen.“ Die nachfolgenden Arbeitsaufträge werden schließlich vom Foto eines unternehmenseigenen Fahrzeugs flankiert. Gerade in Anbetracht des 2015 publik gewordenen Skandals um den DAX-Konzern erscheint dieses Werbematerial besonders perfide.

Auch die *Daimler AG* versucht die Kunden von morgen möglichst früh an ihre Marke zu binden. Dazu stellt das Unternehmen nicht nur Unterrichtsmaterialien bereit, sondern entsendet überdies firmeneigenes Personal in den naturwissenschaftlichen Unterricht, um u. a. den Ingenieurberuf zu bewerben. Mit 13- bis 15-Jährigen führen die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sogar ein Verkehrserziehungsprogramm durch, in dessen Rahmen die Jugendlichen selbst ans Steuer eines Fahrzeugs dürfen. Selbstverständlich trägt dieses den Mercedesstern. Diese umfänglichen Lobbybemühungen stellen aber nur Ausschnitte der breit angelegten Initiative *genius. Die junge WissensCommunity von Daimler* dar. Das Unterrichtsmaterial *Mobilität der Zukunft. Antriebstechnik in der Grundschule* für die dritte und vierte Jahrgangsstufe z.B. entpuppt sich bereits auf den ersten Blick als reine Werbebroschüre. So enthält es unzählige Fotografien und Abbildungen von Mercedes-Benz-Modellen. Um etwa die einzelnen Bestandteile von Autos kennenzulernen, sollen die Kinder folgende Aufgabe bearbeiten: „Jedes Fahrzeug ist für einen besonderen Zweck gebaut. Je nach Einsatzbereich ist der zur Verfügung stehende Platz im Fahrzeug unterschiedlich aufgeteilt. Vergleiche die folgenden Fahrzeugarten und bewerte die Platzverteilung“ (genius 2012, S. 24). Alle vier abgebildeten Fahrzeugklassen stammen aus der Fahrzeugschmiede der *Daimler AG* und sollen hinsichtlich der Größe des Koffer- und Fahrgastraums beschrieben werden. Ein didaktisches Lernziel lässt sich hier nicht erkennen.

„Indoktrinationsinitiativen“ in der ökonomischen Bildung

Besonders augenfällig ist die lobbyistisch motivierte Einflussnahme qua Unterrichtsmaterialien im Feld der ökonomischen Bildung. Im Hintergrund steht das Anliegen privatwirtschaftlicher Akteure und arbeitgebernaher Interessenvereinigungen, die ökonomische Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen mit einem Separatfach „Wirtschaft“ aufzuwerten, in dem dann vorrangig die Themenfelder „Finanzielle Bildung“ und „*Entrepreneurship Education*“ gelehrt werden sollen. Dahinter steht die Behauptung, das Wirtschafts- und Finanzwissen der Jugendlichen sei ungenügend, weshalb diesen Themen mehr Unterrichtszeit zugebilligt

werden müsse (vgl. u. a. BdB 2015, Würth/Klein 2001). Die Forderung nach einem Separatfach „Wirtschaft“ erkennt jedoch, dass zwei von drei Bundesbürgerinnen und -bürgern schon jetzt als „finanziell gebildet“ anzusehen sind, wie eine Ende 2015 veröffentlichte Studie der Ratingagentur *Standard & Poors* verdeutlicht (Klapper/Lusardi/Oudheusden 2015, S. 9). Mit Blick auf den Verdrängungswettbewerb zwischen den Unterrichtsfächern ist dieses Studienergebnis insofern bedeutsam, als ökonomische Kenntnisse offenkundig sehr viel weiter verbreitet sind als mathematische, physikalische und grammatikalische Gesetzmäßigkeiten oder historische, geographische und politische Zusammenhänge.

Während bis in die 1980er Jahre hinein ein sozialwissenschaftlicher Zugang gewählt wurde, um etwa die Humanisierung und Demokratisierung der Arbeit aus der Perspektive der Arbeitnehmerschaft zu beleuchten, sieht sich die Analyse, Deutung und Erkundung arbeitsweltlicher Phänomene seit einiger Zeit einer Vereinnahmung durch arbeitgeberorientierte Initiativen wie *business@school*, *Schüler im Chefsessel*, *Gründerwoche*, *Gründerkids* oder *Junior – Schüler erleben Wirtschaft* ausgesetzt, die mit dem Aufbau von Schülerfirmen das betriebswirtschaftliche Denken zum Dreh- und Angelpunkt sozialwissenschaftlicher Lehr- und Lernprozesse erklären.

Im Schatten der Wirtschafts- und Finanzmarktkrise 2008 ff. wird indes die Engführung ökonomischer auf finanzielle Bildung insbesondere von Kreditinstituten und Versicherungskonzernen als Erfolg versprechender Weg aus der Legitimationskrise gedeutet – und instrumentalisiert. Aber auch Finanzvertriebe wie die *Deutsche Vermögensberatung* entsenden Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in die Schulen, um mit als seriöse Lehrmittel getarnten Materialien über Finanzthemen „aufzuklären“. Mit Blick auf die tiefgreifenden Veränderungen der bundesrepublikanischen Sozialstaatsarchitektur propagieren auch Verbände wie die *Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände* Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen, indem sie die vermeintliche monetäre Ahnungslosigkeit der Jugendlichen als werbewirksames Vehikel zur „Sensibilisierung“ für die Notwendigkeit privater Altersvorsorge einsetzen.

Große Aufmerksamkeit erregte zuletzt der Verein *Geldlehrer Deutschland e.V.*, der im Rahmen seiner „Bildungsoffensive“ auf die Vermittlung finanzieller Bildung zielt. Mehr als 100 Geldlehrerinnen und -lehrer sind dort engagiert und haben mittlerweile in über 3.420 Unterrichtsstunden mehr als 4.270 Lernende erreicht, die dann „Sparpläne, Darlehen, Ratenkredite, Inflation und sogar ihre eigene Altersvorsorge selbstständig berechnen“ mussten (Geldlehrer Deutschland e.V. 2015). Kurzfristiges Ziel des Vereins ist es, 1.000 Geldlehrkräfte auszubilden, um jährlich rund 50.000 Schüler und Schülerinnen zu adressieren. Wenngleich die als Geldlehrer und -lehrerinnen auftretenden Vermögens- und Finanzberater laut „Ehrenkodex“ gehalten sind, Werbemaßnahmen im Unterricht zu unterlassen, liegt der Verdacht

nahe, dass sie ihre Arbeitszeit nicht ohne Grund hinter den Schultoren zubringen. Da sie für ihre dreitägige Ausbildung 2.900,- Euro zahlen, darf erst recht vermutet werden, dass sie in den Klassenzimmern gezielt für ihre Finanz- und Versicherungsprodukte werben, indem sie die staatliche Umlagefinanzierung schlecht- und das privatwirtschaftlich organisierte Kapitaldeckungsprinzip schönreden. Nicht selten erhalten sie umfangreiche Aufmerksamkeit über die lokale Berichterstattung, was dem mittlerweile von der Homepage entfernten, aber nach wie vor wirksamen Rekrutierungsversprechen der Initiative entspricht: „Erweitern Sie Ihren Bekanntheitsgrad. Werden sie angesehener Geldlehrer in Ihrer Region“ (zit. nach GEW 2013, S. 43). Generell gilt für solche Initiativen: „Tue Gutes und rede darüber. Die Schulen sollten sich bei solchen Entscheidungen daher immer bewusst sein, dass sie damit instrumentalisiert werden, indem sie zur Imagesteigerung eines bestimmten Unternehmens beitragen“ (Kamella 2015a, S. 45).

Zu den erfolgreichsten PR-Initiativen zählt das 1983 aufgesetzte *Planspiel Börse* des Deutschen Sparkassen- und Giroverbandes, an dem inzwischen mehr als eine Million Schüler- und Studierendenteams teilgenommen haben. Diejenigen, die binnen zehn (!) Wochen die größten Anlageerfolge erzielen, werden mit Preisen bedacht. Dass auch nach der größten Wirtschafts- und Finanzmarktkrise seit 80 Jahren noch Kurzfristigkeit und Kurzsichtigkeit als Maßstäbe für Geldanlagen propagiert werden, ist skandalös genug. Unabhängig davon muss man fragen, warum die Sparkassen in einer zur Neutralität verpflichteten Bildungsinstitution um die Sparer von morgen buhlen dürfen, indem sie den Teams 50.000,- Euro virtuelles Startkapital für den Handel mit Aktien, Fonds und festverzinslichen Wertpapieren zur Verfügung stellen.

Auch das schulische Engagement der millionenschweren Initiative *My Finance Coach* wirft die Frage auf, ob das knappe Zeitkontingent 12-Jähriger auf die Fragen „Wie Sorge ich privat für das Alter vor?“, „Wie betreibe ich bei meinen Finanzanlagen Risikodiversifikation?“ und „Wie versichere ich mich richtig?“ verwandt werden sollte. Eine zu kritischem Bewusstsein erziehende finanzielle Bildung, die auf die Gefahren von Missbrauch durch Finanzintermediäre verweist oder vor finanziellen Risiken bei Geldanlagen warnt, findet über die ausgegebenen Materialien jedenfalls nicht statt. Dies unterstreicht die Skepsis der renommierten Verbraucherschutzanwälte Baum, Reiter und Methner: „Schließlich ist von Unterrichtsmaterialien, die Banken oder Versicherungen anbieten, wohl kaum zu erwarten, dass sie zum Beispiel auf Fallstricke aufmerksam machen, die sie oft genug zum Nachteil ihrer Kunden im Kleingedruckten ihrer eigenen Verträge verstecken“ (2009, S. 78). Zudem erteilen die seit geraumer Zeit auch außerhalb Deutschlands tätigen *Finance Coaches* auf Basis der umfassenden Materialsammlung Unterricht. Die Liste der Kooperationspartner ist mit mehr als 60 Unternehmen und Organisationen ungewöhnlich lang: Der Versicherungskonzern *Allianz*, die *Deutsche Börse*, die *Deutsche*

Kreditbank, die Cornelsen Akademie, die Klett MINT GmbH, die Wirtschaftsprüfungsgesellschaft KPMG und die Unternehmensberatung McKinsey & Company – sie alle reihen sich in das mit mehr als 2.400 Schulen kooperierende Lobbybündnis ein, dass durch seine zahlreichen Aktivitäten mittlerweile mehr als 735.000 Schülerinnen und Schüler erreicht hat (vgl. MFC 2015, S. 2). Aber warum unterstützen auch die OECD, die UNESCO und der Deutsche Philologenverband diese privatwirtschaftliche Initiative? Glauben sie ernstlich, dass externer Sachverstand über Unternehmensangehörige in den schulischen Regelunterricht Eingang finden soll? Müssen nicht gerade sie sich die Frage stellen (lassen), warum Vermittler von Strukturvertrieben Schulen besuchen dürfen, um potenzielle Kunden zu werben, indem sie erst deren Ängste vor Altersarmut schüren und dann die private Altersvorsorge als Allheilmittel propagieren? Schließlich ist das beinahe so, als würden Fast Food-Restaurantleiter die Kinder über Ernährung informieren oder Pharmareferenten den Biologie- oder Chemieunterricht gestalten. Wollen wir das ernsthaft?

Um ein weiteres privatwirtschaftlich finanziertes Projekt, mit dem die Schule zur Werbefläche degradiert wird, handelt es sich bei *business@school*. Unter dem Dach der Initiative, mit der die Boston Consulting Group (BCG) als eine der weltweit größten Unternehmensberatungen seit mehr als 15 Jahren Einfluss auf die junge Generation nimmt, engagieren sich mehr als 20 Unternehmen in Schulen, darunter die Postbank AG, der Energiekonzern ENBW sowie das Handelsblatt, das neben einem Abonnement für die teilnehmenden Schulen auch Unterrichtsmaterialien bereitstellt, um den „Unternehmergeist“ des Nachwuchses zu stärken, indem vor allem betriebswirtschaftliche Grundlagen vermittelt werden. Die vielbeschworene Praxisnähe soll dabei durch regelmäßige Besuche von Angestellten der Beratungsfirma BCG oder der Partnerunternehmen gewährleistet werden. Weltweit haben seit 1998 mehr als 15.000 Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Wettbewerbs eine eigene Geschäftsidee samt Businessplan entwickelt, um anschließend gegebenenfalls ein Praktikum bei der Consultingfirma absolvieren zu dürfen (vgl. BCG 2014, Heuser 2000).

Die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft bietet ebenfalls kostenlose Unterrichtsmaterialien an. Manipulierend wirkt dabei zum Beispiel das Material *Das kleine 1 x 1 der Sozialen Marktwirtschaft*, indem die Frage aufgeworfen wird, ob „nicht die soziale Balance in Deutschland gerade deshalb aus den Fugen geraten [ist], weil wir [...] krampfhaft versuchen, die Schicksale von mehr als 80 Millionen Menschen in ein einziges, nämlich das vom Staat vorgegebene Korsett zu zwängen?“ (INSM 2009, S. 48). Der in Art. 14 Abs. 2 des Grundgesetzes verankerte Eigentumsvorbehalt, wonach Eigentum verpflichtet und sein Gebrauch zugleich dem Wohle der Allgemeinheit dienen soll, wird mit den verfassungsskeptischen Worten kommentiert: „Zugegeben, dieses Gebot ist ohne Zweifel gut gemeint, doch von einer freiheitlichen Wirtschaftsverfassung zeugt es nun wirklich nicht“

(ebd., S. 21). Derart deutlich formulieren unternehmerische oder unternehmensnahe Initiativen mitunter ihre Absichten, wenn sie ökonomische Fragestellungen aus der Perspektive und im Interesse der Wirtschaft beantworten. Und selbst im öffentlichen-rechtlichen Rundfunk brachte die Lobbyorganisation bereits „politische Schleichwerbung“ unter. Für die erfolgreiche Platzierung von Figuren in der ARD-Vorabendserie *Marienhof*, die sich für „eine stärkere Ausrichtung des Unterrichts an den Bedürfnissen der Unternehmen und die Übernahme betriebswirtschaftlicher Vorgehensweisen“ aussprachen, kassierte der Lobbyverband der Metall- und Elektroindustrie eine Rüge des Deutschen PR-Rates (vgl. Kramer/Schießl 2015, S. 69).

Aber nicht nur Privatunternehmen werben in Schulen, sondern auch staatliche Akteure. So gibt das Bundesverteidigungsministerium pro Jahr knapp 30 Millionen Euro für schulische Nachwuchswerbung aus. Soldaten und speziell geschulte „Jugendoffiziere“ halten dort Vorträge und nehmen an Podiumsdiskussionen oder Karrieremessen teil, um Personal zu rekrutieren, das seit der Abschaffung der Wehrpflicht knapp geworden ist. Auf ihrer Website wirbt die Bundeswehr für sog. „Bundeswehr Adventure Camps“, die den Soldatenberuf als spannendes Abenteuer darstellen und damit nicht nur ein einseitiges, sondern auch ein verharmlosendes Bild der Streitkräfte vermitteln (vgl. Himmelrath 2015, Bundeswehr o. J.). Erfreulicherweise wächst die Kritik an dieser Praxis, sodass einige Schulen der Bundeswehr inzwischen den Zutritt verwehren. Zwei von ihnen wurden im Jahr 2013 mit dem *Aachener Friedenspreis* ausgezeichnet. Das macht Hoffnung – ebenso wie die Tatsache, dass Jugendoffiziere in Baden-Württemberg seit 2014 nicht mehr offen für den Dienst an der Waffe werben dürfen, wenngleich ein Kooperationsvertrag, der den Zugang von Jugendoffizieren zu Schulen regelt, weiterhin besteht (vgl. Greiner/dpa 2014, GEW 2014a). Es bleibt zu hoffen, dass sich der „UN-Fachausschuss für die Rechte des Kindes“ endgültig durchsetzt. Er fordert ein grundsätzliches Verbot aller Formen von Werbekampagnen für die Bundeswehr, die Jugendliche adressieren (vgl. GEW 2014b).

Hoffen lässt auch der Fall *ExxonMobil*. Der weltgrößte Energiekonzern förderte über mehrere Jahre hinweg zwei Schulen in Niedersachsen – nicht zufällig in einer Region, in der mit einer Kette von Erdgasfeldern einer der größten Bodenschätze Deutschlands liegt. *ExxonMobil* zahlte den Schulen 10.000,- Euro pro Jahr, der PR-Chef des Unternehmens erläuterte den Jugendlichen die Erdgasförderung und warb für eine Ausbildung im Unternehmen. Der Wirtschaftsverband Erdöl- und Erdgasgewinnung formuliert die Ziele hinter solchen Kooperationen erstaunlich offen: Die Reputation der Branche soll verbessert und die Darstellungen über die Erdöl- und Erdgasproduktion in Schulen versachlicht werden. Offenkundig ist diese Art des „Greenwashing“ erfolgreich: Immerhin hat sich für 45 Prozent der Lernenden, die an der Kooperation mit *ExxonMobil* teilgenommen

haben, „die Bewertung des Partnerunternehmens verbessert“. Bereits im Jahr 2013 sorgte das Kooperationsprojekt für Aufsehen, als das Fernsehmagazin „Frontal 21“ kritisch darüber berichtete. Mehr als ein Jahr später hatte dann auch die niedersächsische Landesregierung klare Verstöße gegen die landeseigenen Antikorruptionsrichtlinien erkannt und die umstrittene Kooperation zwischen Gymnasien und Energiekonzernen wie *ExxonMobil*, *RWE*, *GDF*, *SUEZ* sowie der *Wintershall Holding* beendet. Somit ist zumindest in Niedersachsen ein erster wichtiger Schritt getan, wenngleich der Branchenverband nach eigener Auskunft an neuen Verträgen arbeitet, die den geänderten Vorgaben für Schul sponsoring entsprechen (vgl. Kamella 2015b).

Angriff auf das Bildungsideal der Mündigkeit

Auch wenn Theorie-Praxis-Kooperationen gerade an Haupt- und Förderschulen durchaus zu begrüßen sind, bedarf es angesichts der nachhaltigen inhaltlichen Einflussnahme durch Privatakteure eines eindeutigen staatlichen Regelwerks, das die „säkulare“ Trennung zwischen Schule und Privatwirtschaft garantiert. Denn während die Semantik des Begriffs „Bildungspartnerschaft“ eine Begegnung auf Augenhöhe suggeriert, reicht diese längst über eine gleichberechtigte Kooperation hinaus. So hat die Übernahme des Unterrichts durch Personal von Privatunternehmen mit eigenen Unterrichtsmaterialien weitreichende Konsequenzen für die öffentliche Wahrnehmung des Lehrerberufs, erfährt die professionsbezogene Ausbildung mit dieser Form der „Öffnung von Schule“ doch einen nachhaltigen Reputationsverlust. Zudem wird das allgemeinbildende Schulwesen zu einem Handlungsfeld, in dem Unternehmensrepräsentanten frei von curricularen Vorgaben agieren können, sodass kein Verhältnis unter Gleichen besteht, sondern ein Ungleichgewicht geschaffen wird, das sich in finanziellen und inhaltlichen Abhängigkeiten niederschlägt. Die frappierende Schieflage zwischen staatlichen Institutionen einerseits und privatwirtschaftlichen Akteuren andererseits geht ferner zu Lasten solcher Interessengruppen, die nicht über die nötigen finanziellen und personellen Ressourcen für schulische Lobbyarbeit verfügen – wie z.B. Wohlfahrts- und Umweltverbände, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch Gewerkschaften oder klassische Nichtregierungsorganisationen.

Dabei stehen die von privaten Content-Anbietern propagierten Partikularinteressen nicht nur im Widerspruch zu einer auf Mündigkeit zielenden Bildung. Zugleich laufen sie dem 1976 im „Beutelsbacher Konsens“ festgeschriebenen „Überwältigungsverbot“ zuwider, das bis heute die Grenze zwischen Aufklärung und Indoktrination markiert. Lernprozesse sind schließlich nur dann erfolgreich, wenn Überzeugungen generiert, präzisiert und reflektiert werden. Schulen sind

der *Auf-* und nicht der *Verklärung* verpflichtet, haben folglich nicht die Aufgabe, Verhaltensdispositionen und Weltbilder heranzuzüchten. Da Kinder und Jugendliche im Umgang mit Meinungen als vergleichsweise unerfahren gelten müssen, müssen die ihnen vorgetragenen Standpunkte behutsam ausgewählt und – mindestens ebenso bedeutsam – hinsichtlich ihrer Stoßrichtung austariert werden. Denn weder können sich die Umworbenen den unterrichtlich eingebetteten „Werbeveranstaltungen“ entziehen noch wissen Heranwachsende den im Rahmen des Unterrichts vermittelten Eindruck von Seriosität und Neutralität in jedem Einzelfall zu enttarnen. Schon deshalb müssen sie vor externen Sachverständigen, denen mit ihrer Einbeziehung in den Pflichtschulkontext eine immense Glaubwürdigkeit zugeschrieben wird, geschützt werden. Längst ist im einstigen „Schonraum Schule“ ein Kampf um die Köpfe der Kinder entbrannt, der die Unterrichtsqualität gefährdet und das auf Mündigkeit zielende Bildungsverständnis aushöhlt. Es ist an der Zeit, dass die bildungspolitischen Entscheidungsträger den schulischen Allgemeinbildungsauftrag nicht länger auf dem Altar privatwirtschaftlicher Interessen opfern, sondern die Schultore für dubiose Akteure schließen. Schulen dürfen nicht zu Werbeplattformen verkommen.

Literatur

- Alfred Ritter GmbH & Co. KG (Hrsg.): Von der Kakaobohne zur Schokolade. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule. Neuried 2010.
- Baum, Gerhart R. / Julius F. Reiter / Olaf Methner: Abkassiert. Die skandalösen Methoden der Finanzbranche. Reinbek 2009.
- Blattwerk Media: Mediadaten 2015. Recklinghausen 2015. Online verfügbar unter: www.blattwerk-media.de/nc/leistungen/media/?download=Blattwerk_Mediadaten_2015_klick.pdf&did=33 (abgerufen am 3.12.2015).
- Boston Consulting Group (BCG): business@school. 2014. Online verfügbar unter: www.business-at-school.net (abgerufen am 4.5.2016).
- Brandt Zwieback-Schokoladen GmbH + Co. KG (Hrsg.): Bewegte Pause – Aktiv und fit in Schule und Freizeit! Neuried 2010.
- Bundesverband deutscher Banken (BdB): Jugendstudie 2015. Wirtschaftsverständnis, Finanzkultur und Digitalisierung. 2015. Online verfügbar unter: https://bankenverband.de/newsroom/reden_und_interviews/jugendstudie-2015-wirtschaftsverständnis-finanzkultur-und-digitalisierung/ (abgerufen am 3.12.2015).
- Bundeswehr: Bundeswehr Adventure Camps – Abenteuer und Infos pur. o. J. Online verfügbar unter: https://treff.bundeswehr.de/portal/a/treff/!ut/p/c4/DcLBDYAgDAXQW-VyA3r25hXr7YCGNWakUWF_zHp30UwxJMHkVmXY6gqx-Oqscoxtcoc2QrW-tidX7iGqzWKwc8pVG5t-UD94_KaA!!/ (abgerufen am 3.12.2015).
- foodwatch: Erste Stunde: Mathe, zweite Stunde: Capri-Sonne. Wie die Lebensmittelindustrie Junkfood-Marketing in Schulen und Kindergärten betreibt. Berlin 2013. Online

- verfügbar unter: https://www.foodwatch.org/uploads/tx_abdownloads/files/2013-05-02_Faktenpapier_Unterrichtsmaterial_final.pdf (abgerufen 3.12.2015).
- Geldlehrer Deutschland e.V.: Aktuelle Erfolgs- und Leistungsbilanz von Geldlehrer e.V. 2015. Online verfügbar unter: www.geldlehrer.de/leistungsbilanz (abgerufen am 6.2.2016).
- genius (Hrsg): Mobilität der Zukunft. Antriebstechnik in der Grundschule. Lehrermaterial und Kopiervorlagen. Stuttgart 2012.
- Gericke, Christina: Schule und Wirtschaft: das neue Traumpaar? Zur Kooperation von öffentlichen Schulen und privaten Unternehmen. In: Pädagogische Korrespondenz 46 (2012), S. 42-55.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Baden-Württemberg: Neue Kooperationsvereinbarung abgeschlossen, vom 15.8.2014 (a). Online verfügbar unter: www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/baden-wuerttemberg-neue-kooperationsvereinbarung-abgeschlossen/ (abgerufen am 6.2.2016).
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Bundeswehrwerbung an Schulen: Deutliche Kritik vom UN-Ausschuss, vom 12.2.2014 (b). Online verfügbar unter: www.gew.de/Bundeswehrwerbung_an_Schulen_Deutliche_Kritik_vom_UN-Ausschuss.html (abgerufen am 3.12.2015).
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Privatisierungsreport 15: Propaganda und Produktwerbung. Wie Unternehmen mit kostenlosen Unterrichtsmaterialien Einfluss auf Schulen ausüben. Frankfurt/M. 2013.
- Greiner, Lena / dpa: Baden-Württemberg: Bundeswehr darf an Schulen nicht für den Wehrdienst werben. In: Spiegel online vom 14.8.2014. Online verfügbar unter: www.spiegel.de/schulspiegel/bundeswehr-darf-an-schulen-in-baden-wuerttemberg-nicht-offen-werben-a-986135.html (abgerufen am 3.12.2015).
- Heuser, Uwe J.: Geld stinkt nicht. Wo lernt der Nachwuchs Ökonomie? Leider nicht im Klassenraum. In: Die Zeit, Nr. 4 vom 20.1.2000, S. 55.
- Himmelrath, Armin: Bundeswehr an Schulen: Antreten im Klassenzimmer! In: Spiegel online vom 13.4.2015. Online verfügbar unter: www.spiegel.de/schulspiegel/abi/bundeswehr-an-schulen-30-millionen-e-fuer-nachwuchswerbung-a-1027935.html (abgerufen am 3.12.2015).
- Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM): Das kleine 1 x 1 der Sozialen Marktwirtschaft. Dein Schnupperkurs in Sachen Ökonomie. Köln 2009.
- Kamella, Felix: Lobbyismus an Schulen. Wer nimmt Einfluss? Was sind Motive und Ziele? Was kann getan werden? In: Pädagogik 67 (2015 a) 9, S. 44-47.
- Kamella, Felix: Lobbyismus. ExxonMobil fliegt von der Schule. Unsere Kritik an Schulkoooperation hat endlich Erfolg, vom 7.5.2015 (b). Online verfügbar unter <http://www.lobbycontrol.de/2015/05/exxonmobil-fliegt-von-der-schule/> (abgerufen am 15.12.2015).
- Klapper, Leora / Annamaria Lusardi / Peter van Oudheusden: Financial Literacy Around the World: Insights from Standard & Poor's Rating Services Global Financial Literacy Survey. 2015. Online verfügbar unter: http://media.mhfi.com/documents/2015-Finlit_paper_17_F3_SINGLES.pdf (abgerufen am 12.01.2016).
- Kramer, Bernd / Michaela Schießl: Die gekaufte Schule. In: Spiegel, Nr. 45 vom 31.10.2015, S. 68-70.
- Media Smart e.V.: Augen auf Werbung. Werbung erkennen und hinterfragen. Köln 2005.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. BASS, Stand: 15.8.2015.

- My Finance Coach (MFC): Jahresbericht 2015. München 2015.
- Neumann, Dominik: Bildungsmedien Online. Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet: Marktsichtung und empirische Nutzungsanalyse. Bad Heilbrunn 2015.
- spread blue: Willkommen beim Kindergartenmarketing. 2015. Online verfügbar unter: www.kindergartenmarketing.de (abgerufen am 19.5.2015).
- Volkswagen AG (Hrsg.): Mobil im Klimaschutz. Neuried o. J.
- Wicht, Christiane: Wissensgesellschaft à la Bertelsmann. Das Projekt „Media Smart“ der werbetreibenden Wirtschaft soll in den Schulen „Medien- und Werbekompetenz von Kindern“ fördern – oder der Bock macht sich zum Gärtner. In: NachDenkSeiten vom 22.11.2005. Online verfügbar unter: www.nachdenkseiten.de/?p=225 (abgerufen am 30.4.2016).
- Wrigley GmbH (Hrsg.): Kauen mit Köpfchen. Lernen rund um Kaugummi. Neuried 2009.
- Würth, Reinhold / Hans J. Klein: Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Eine empirische Untersuchung. Künzelsau 2001.

Zombie pedagogies: the problems with using the undead in public pedagogies for emergencies

Zusammenfassung: Das aus der Kinowelt bekannte Genre des Zombie-Films hat in jüngster Zeit vor allem in den USA Einzug in Programme und Trainings im Rahmen von Katastrophenschutz und Notfallprävention gehalten. Der Autor untersucht die Implikationen des Transfers der Zombie-Metapher aus einem Segment des Hollywood-Entertainment in reale US-Militärpolitik, die die Bevölkerung auf mögliche katastrophische Großereignisse pädagogisch-unterhaltsam einstimmt und dabei, wie Preston zeigt, auf eine Art Enthumanisierung des Gegners hinwirkt. Der Beitrag zeigt die fatale Dialektik und die erschreckenden Züge einer post-ethischen Grundeinstellung: Diese erzeugt nicht nur eine scheinhafte, vermeintlich unbestreitbare Legitimität von Terrorabwehr, bei der zentrale zivilgesellschaftliche Errungenschaften über Bord geworfen werden. Unter der Hand lässt sie es obendrein als akzeptabel erscheinen, bestimmten sozialen Gruppen so enthemmt zu begegnen, als ginge es darum, das eigene Leben gegen herandrängende Untote zu verteidigen.

Abstract: The well-known Hollywood 'zombie' genre has recently begun to invade programs and training courses in disaster control and emergency prevention. The author explores the consequences of a transfer of an entertainment metaphor into real US military policies. Is it possible that this implies attuning the populace to catastrophies by means of edutainment? And does this, as Preston argues, in some ways 'de-humanize' one's adversaries? The article points to a fatal dialectics and disturbing elements of a post-ethical disposition. This results not only in some sort of inevitable legitimation of the 'war on terror' leaving behind all tenets of civil society. It also permits, subcutaneously, to act without restrictions against certain groups as if they were 'undeads'.

Keywords: apocalypse, disaster, emergency education, military strategy, preparedness, zombie pedagogy

Introduction

The metaphor of the zombie has long been used in popular culture to symbolise a mindless, yet excessive hoard. From zombie consumers literally devouring

remaining humans in a shopping centre (*'Dawn of the Dead'*) to 'walkers' who aimlessly roam the deindustrialised gothic Southern States of America (*'The Walking Dead'*), zombies are in vogue. Indeed, zombie culture has become a mainstream phenomenon with zombie films, television programmes, books, zombie walks, preparedness organisations, video games, graphic novels and fan-fiction.

In previous work (cf. Preston, 2010) it has been noted that zombies have crossed over from the fictional world to the real world – as a pedagogical tool in preparing for disasters – alongside their continued role as a metaphor for the supposed mindless, yet violent, ways in which people behave in disasters. In the preparedness literature terms such as 'walking wounded', 'living dead' and even 'zombies' are used in describing those who do not have the ability to survive. In terms of personal preparedness there have been many films, graphic novels and other media depicting a fictional 'zombie apocalypse' where, rather than an isolated or localised outbreak of zombies, a catastrophic event which brings the status of the survival of humanity into question occurs. This media includes *28 days Later* (2002), *Shaun of the Dead* (2002), *Zombieland* (2009) and remakes of zombie films such as *Dawn of the Dead* (2004). In these zombie apocalypse films, 'preparedness' frequently appears as a trope. There is an obvious congruence between fears of global terrorism, pandemic or other major crises and these films which build on fears concerning immigration (the threats often come from 'outside'), biotechnology (from within a laboratory which modifies genetics) and globalisation (as the zombie pandemics are frequently on a global scale). The zombie apocalypse is doubly coded in that, although horrific in every sense, zombies are not responsible for their actions and they are completely innocent. Although lacking in consciousness they are only amoral in terms of the contamination of others or of simply getting in the way. No 'sane' human wants to become a zombie and the dispatching of zombies becomes the primary means of survival. Humans find this difficult to do at first (to emphasise their empathy) but they do the humane thing by killing the zombie. So zombies would 'want to die' without necessarily being 'amoral'. Hence survival and preparedness are contextualized against a passive (and racially coded) 'other'.

As zombies have increasingly become a shared cultural language, there has been an increase in the use of the zombie apocalypse as a training tool for individual and collective preparedness. In the United States the Department of Defence (DoD) and the Centre for Disease Control (CDC) have used fictional zombie scenarios to plan and mobilise individual and collective resources. In the United Kingdom, a zombie apocalypse is also used as a playful metaphor by local authorities in alerting citizens to preparedness exercises. In the United States, the 'Zombie Protection Initiative' organises preparedness activities and there is a number of (tongue in cheek) 'survival manuals' available. The ZPI also crosses over to the mainstream in that they take part in FEMA (Federal Emergency Management

Agency) preparedness and survival activities. Although a good example of public pedagogy, zombies are a very poor metaphor for behaviour in disasters and their use educates individuals and communities into an amoral mode of response counter to the altruistic and rational approach that is found in real emergencies.

Why zombies?

Educating first responders about disasters and emergencies is not a fun thing to do. The nature of the material, of CBRN (Chemical, Biological, Radiological and Nuclear) attacks, anthrax spores and marauding terrorists produces a po-faced seriousness amongst participants. There is nothing amusing about a terrorist attack, although members of the military and emergency planners are well known for a streak of dark humour in their work. The general public are even harder to stir in terms of their interest in emergency preparedness. Their default state is apathy. Even after a great calamity, after a brief and alarming spurt of interest in the apocalypse *du jour* they return to a state of inertia. This seemingly un-resilient public are the opposite when it comes to an actual catastrophe where people behave in a rational and organised fashion. They may not co-operate with official instructions but they are rational and individuals cope and organise at a local level (cf. Preston, Chadderton, Kitagawa and Edmonds, 2016). People are good at coping and organising and their natural tendency in an emergency is to be altruistic.

As preparing for emergencies is dull for emergency responders and uninspiring for the public there have been a number of strategies to expand emergency education beyond the didactic. Telling individuals that there is a threat, using public information films, lectures and leaflets is only one way to prepare citizens and communities for a disaster. The whole history of US civil defence preparedness was premised on building excitement and anticipation about nuclear war using the full force of the media and novel and experimental pedagogies (cf. Preston, 2015). Even in the United Kingdom, animators and musicians were brought together to produce a set of bizarre cartoon films about nuclear attack (cf. Protect and Survive, 1980). Terrorism, pandemics and a new set of threats has produced an expanded range of media forms and ‘hot’ pedagogies to move us to action. Catchy slogans to ‘Run, Hide and Fight’ in a terrorist attack (in the United Kingdom to ‘Run, Hide and Tell’) are supported by action packed reconstructions. A whole range of media forms – old media, social media, transmedia – are deployed in this never ending war for the attention of the public. These can be seen as public pedagogies, pedagogy in the public domain with an explicit political purpose.

A Zombie Apocalypse is perhaps a good method for thinking about Black Swan events or emergencies with a very high impact. “Due to the incalculability

of many modern threats, enactment is employed as a method for rendering potential future events available as empirical phenomena” (Linnell, 2015, 155). As part of the latest effort to repackage emergencies in a way that will inspire both emergency responders and the public, zombies and the zombie apocalypse have been used as a speculative future scenario. Obviously, there is little possibility of a zombie apocalypse (but there is a point in preparing for low probability-high impact events so we can not rule anything out) but, as I will illustrate with examples, these scenarios are used for various preparedness purposes. Parallel to these scenarios is a universe of popular cultural forms on a zombie apocalypse that have been considered as public pedagogies in previous work (cf. Preston, 2010).

The pedagogical value of planning for a zombie apocalypse first came to public attention in October 2009 through a scenario created by Doug Johnson and posted on the University of Florida’s e-learning website which considered a plan to deal with a campus invasion of zombies.¹ This plan was intended “to reduce stress in the office, as well as inspire thinking about how to handle a campus closure”. Johnson stated that the plan came to him whilst dealing with insomnia and it was based on popular culture, including *World War Z* and *Shaun of the Dead*.

Although the University of Florida plan attracted some attention, one of the most well known manifestations of the zombie as a pedagogical tool in preparedness was in early 2011 when the CDC (Centre for Disease Control) published a blog post “Preparedness 101: Zombie Apocalypse” which used the metaphor of a zombie apocalypse to raise interest in preparedness more generally. The generic advice in terms of preparing an emergency kit and an evacuation route would be transferrable to other types of disasters such as hurricanes and earthquakes. The popularity of this blog post (which crashed the CDC website) led to a more extensive preparedness campaign in October 2011 which used a graphic novel and short story of a zombie attack to encourage public emergency preparedness. The zombie apocalypse has become a recurrent theme in the CDC’s preparedness initiatives with zombie apocalypse posters (“If you’re ready for a zombie apocalypse, you’re ready for any emergency”), novellas, birthday cards and social media widgets. The CDC’s purpose in creating these materials is that they are supposed to be both educational and entertaining.

In 2014, the magazine *Foreign Policy* revealed that the Defense Department in the United States had created a military plan for a zombie apocalypse called CONPLAN8888-11 otherwise known as “Counter Zombie Dominance”.² This plan was created as a way of providing a creative way of considering how US citizens (or citizens of any country) could be protected in an attack of any kind. In the *Foreign Policy* article, a spokesperson for Strategic Command is quoted: “The document is identified as a training tool used in an in-house training exercise where students learn about the basic concepts of military plans and order

development through a fictional training scenario,” she wrote in an email. “This document is not a U.S. Strategic Command plan.” CONPLAN8888-11 is available online³ and from the start makes the point that “This plan was not actually designed as a joke” but was created to “avoid the political fallout” that might arise from a probable scenario, perhaps involving a foreign power. CONPLAN 8888 was deliberately released on the internet “in the wild” for people who would find “new and innovative ways to train planners” (p. 1). However, the legal and operational framework of CONPLAN8888 is authentic.

Moreover, it has real military utility not only in terms of its use as a war game but also in the way in which the military considers new types of threat in terms of the ‘organic-robotic’: “U.S. and international law regulate military operations only insofar as human and animal life are concerned. There are almost no restrictions on hostile actions that may be taken either defensively or offensively against pathogenic life forms, organic-robotic entities, or ‘traditional’ zombies. Given the likelihood of an all out threat to ‘human survival’, it is likely that this plan will be executed concurrently with a declaration of martial law within CONUS and US territories.” (p. 8)

It is not just in the US that zombies have become a pedagogical tool for preparedness, although it must be stated that this is primarily a US phenomenon. In the UK, both Bristol⁴ and Norwich⁵ councils have revealed plans to deal with a zombie apocalypse for public relations purposes, as has Wellington council in New Zealand.⁶ Berlin city authorities have claimed that existing plans for emergencies are sufficient in the event of a zombie apocalypse⁷ and have not created specific resources. Civil society groups such as “Zombie Squad”⁸ and the “Zombie Preparedness Initiative”⁹ are associated with the LARP (Live Action Role Playing) and gamer sub-cultures but also are engaged with real life preparedness activities such as preparing a bug-out bag,¹⁰ as well as considering their role playing for a zombie apocalypse to be a good form of preparedness for other disasters.

Zombies, then, have become a pedagogical tool for preparedness aside from the ways in which popular cultural expressions of the zombie also influence pedagogies and subjectivities (cf. Preston, 2010). However, despite the fact that a zombie apocalypse is more exciting than other contemporary disasters (such as a flood or a power cut) there is a question as to the degree a zombie metaphor is useful in terms of its political, ethical and pedagogical relevance. I argue that the metaphor of a zombie apocalypse is *less than useful* and may actually be harmful to disaster preparedness in each of these spheres. There is a ‘zombie problem’ that is intrinsic to the nature of zombies, and a zombie apocalypse that makes them an unsuitable stand-in for real disasters and responses.

Before considering the problems, the introduction of zombies into preparedness does have a number of advantages. One advantage of using zombies appears to be that they are entertaining. However, this is only an asset if this entertainment crosses over into changes and attitudes and behaviours – which is unlikely (as discussed below). The strongest argument for using a zombie apocalypse in preparedness is that it is potentially a good training exercise for a situation which the novelist Ian Banks calls the ‘Outside Context Problem’ (OCP; cf. Banks, 1997). OCPs are a class of problems that can not be anticipated by a civilisation and are likely to lead to its extinction. For example, if a hostile technologically advanced civilisation were to invade earth then this might be a good example of an OCP. By definition, any OCP that can be named and prepared for (such as an alien invasion or a zombie apocalypse) is not an OCP. Preparing for a zombie apocalypse is only advantageous to us if it is of a similar class to an OCP that may potentially appear. Until such an OCP appears then we do not know how advantageous such preparedness has been. Scenarios that we can imagine (even in science fiction) are by definition not OCPs. Therefore training for a zombie apocalypse is most useful in one limiting scenario: a zombie apocalypse. This is a unique scenario: “A zombie apocalypse is different. It is not an ‘outbreak’ or a natural disaster. It is an apocalypse – a simultaneous global cataclysm featuring mass killing and social collapse that occurs everywhere.” (Proctor, 2015, p. 26) If this should happen then the training scenarios that have been discussed above will be of some value, but even this is limited due to the ways in which fictional zombie scenarios are built for dramatic tension as opposed to the mundanity of real world survival in such circumstances.

Using zombies as an example of a possible disaster scenario requires participants in an emergency planning exercise, or citizens who are the target of a preparedness campaign, to make analogies between the zombie apocalypse and real world disasters. That a zombie apocalypse is not a plausible disaster or an OCP is not sufficient grounds alone for ruling out its usefulness. Preparing for events such as a nuclear explosion or asteroid impact are also extremely unlikely but there may be some utility in preparing for them. However, a zombie apocalypse has a certain specificity to it which gives it some highly problematic characteristics. Firstly, zombies are a culturally vibrant form with a long history in popular culture. Like the zombie virus that they themselves might carry, zombies can not be transplanted from one context to another without retaining some elements of their context. In particular, this involves the relationship between zombies and race and class. Secondly, zombies fictitious status introduces some unique ethical issues (and neutralises others) in disaster preparedness. Introducing zombies into preparedness scenarios obscures some important ethical dilemmas in dealing with

humanitarian issues in disaster and emergency management. Thirdly, the practicalities of a zombie apocalypse are so distinct from other disasters (and with their own cultural baggage) that they introduce the ideas of behaviours of survivors that are untypical and unhelpful. Research on individual and community learning in real disasters is very different from that exhibited in television series such as *The Walking Dead*. Whilst the zombie apocalypse is a problem in terms of disaster response it is certainly *not a useful* problem, and actually *may be unhelpful* when considering preparedness. In the below section I discuss these points in turn.

Transplanting zombies

In the training and public education packages described above one purpose of using zombie apocalypses is that its unlikely manifestation can be used to avoid naming or mapping real threats. There is supposedly a neutrality attached to zombies which allows for their destruction and immobilisation with no particular consequences. In the case of CONPLAN888 for example, using zombies depoliticises the scenario: “Planners who attended JPME¹¹ II at the Joint Combined Warfighting School [JCWC] also realized that training examples for plans must accommodate the political fallout that occurs if the general public mistakenly believes that a fictional training scenario is actually a real plan. Rather than risk such an outcome by teaching our augmentees [sic] using the fictional ‘Tunisia’ or ‘Nigeria’ scenarios used at JCWS, we elected to use a completely-impossible scenario that could never be mistaken as a real plan”. (CONPLAN8888-111, 2011, p. 2) Of course, this presupposes that zombies and zombie apocalypses are politically, ethically and socially neutral categories. The racialised and geographical origins of zombies, and the ways in which this racialization has continued through representations in popular culture (cf. Russell, 2005), makes it impossible to decontextualize a zombie apocalypse from its social origins.

Neocleous (2014) considers zombies as one manifestation of what he identifies as the ‘Universal Adversary’ in emergency planning and discourses of state survival. What all of the ‘Universal Adversaries’ (pigs, zombies, Satan, pirates) that Neocleous identifies have in common is their relation to neo-liberal / capitalist fears of the working class. The zombie is “associated with the condition of slavery, hailing from Africa and the West Indies and for a long time a mythic symbol of colonialism, alienation and exploitation. A symbol, that is, of the reduction of the human being to a mere source of labour.” (Neocleous, 2014, 25) Therefore the residue of class is attached to zombies, and indeed to all ‘Universal Adversaries’. All ‘Universal Adversaries’ are classed and raced in some fashion including zombies.

Considering zombies as a threat, in popular culture, calls for extraordinary measures, in excess of what would usually be considered in the event of a threat from human origins such as civil disobedience, terrorism or a pandemic in which humans are the disease vectors. This means that actions against zombies (unlike humans) should not take account usual ethical considerations. The zombie apocalypse is a state of exception (cf. Agamben, 2005) in which extraordinary actions become normalised. Although this may be the usual trope in popular cultural forms such as *'The Walking Dead'*, it has transferred to zombie scenarios used in preparedness. In terms of CONPLAN8888-111 for example: "Given the rapidity at which zombie outbreaks spread, *decisive, overwhelming, and possibly unilateral* military force may be required to negate the zombie threat" (CONPLAN8888-111, 2011, *my italics*). Similarly, in the CDC's 'Preparedness 101: Zombie Pandemic'¹² the survivors in the story increasingly dehumanise the people who have been exposed to the 'strange virus' which brings about 'slow movement, slurred speech and violent tendencies'. They begin by pushing their zombie neighbour "Mrs Clements" down the stairs, hit a zombie with their car, and head to a locked down school rather than be outside with 'those things'. This division between humans and the infected is exacerbated by the ways in which the pandemic is depicted with the zombies acquiring monstrous features and mannerisms. The lesson of both CONPLAN and Preparedness 101 is that extraordinary measures are needed in dealing with a zombie apocalypse.

In these preparedness tools, there is seemingly no need to consider the ethical elements of eliminating zombies as they pose an existential threat to humans. The danger of using zombies pedagogically in preparedness is that it allows the assumption of a post-ethical realm in which "at the societal level, ethics will not generally enter our calculations" (Nikolaev, Jenkins, Porpora and Hagemann, 2013, p. 6). This use of zombies as a way of nullifying ethics is not credible even in its own terms. It is a philosophical question whether we can attach values and rights to zombies. It is unclear whether we should treat the zombie as human (they may exhibit greater degrees of action than a person in PVS – Persistent Vegetative State – or a foetus), a non-human animal (they exhibit instinctive behaviours and make use of their senses as do insects or birds) or as a cyborg (a human body under the control of an external influence). Zombies may even be regarded as 'sick humans' and could have some minimal claim to the status of patient as "beings with interests, like plants, who lack phenomenal consciousness might be moral patients as well; if so, however, they are a very low-grade kind of moral patient" (Levy and Savulescu, 2009, p. 366). Unlike someone who makes a decision to commit a crime (perhaps of eating a live human against their will) zombies are perhaps less morally culpable as they have the defence of automatism (a lack of voluntariness

regarding their actions). As humans, we have zombie like, automatist, properties ourselves, and neuroethicists refer to 'zombie systems' in our brain being "modular systems capable of guiding behaviour in response to environmental stimuli in the absence of consciousness" (Levy and Savulescu, 2009, p. 363). These zombie systems are still part of our neurological makeup, and pre-date human consciousness in evolutionary terms. So in dealing with a real zombie pandemic we would face very real ethical issues.

There are ethics attached to stopping a zombie. Firstly, an ethical decision has been made that there is no way to restore the reanimated human back to life. A decision has also been made to desecrate the corpse of what was once a living human and negating that there is a moral status in "*having been a person*" (Levy and Savulescu, 2009, p. 367). In declaring that zombies are valueless, now and in the future, and that any force is legitimate in destroying them is a clear ethical choice. The proposition that zombies pose an existential threat to humans is also a value judgement concerning the value of human life above other criteria which is not uncontentious. Benatar (2006), for example, would welcome the consequences if not the process of a successful zombie apocalypse as although it would vastly increase the pain and suffering of those caught up in the melee it would mean that there would be no suffering at all for those who were yet to be born.

One ethical purpose of the use of zombies in terms of domestic military applications is that zombies are supposedly analogous with the behaviour of terrorist groups such as ISIS (Islamic State of Iraq and Syria) in terms of their amoral behaviour. The term 'existential threat' has become synonymous with ISIS, foreshadowing a range of dramatic military strategies, just as mutually assured destruction (MAD) seemed rational given the Soviet 'evil empire'. Just as those inspired by ISIS have no consciousness with regard to the killing and maiming of civilians, zombies *literally* have no consciousness. The same military tactics that are deployed against zombies are therefore equally useful, and ethical, in deployment against ISIS, or otherwise inspired, marauding terrorist attacks. Strategies such as not treating casualties from an armed terrorist attack before taking out the terrorists (which appear to be unethical on utilitarian grounds in terms of leaving someone to die with the purpose to make the killing of another person quicker), not negotiating with terrorists and going for the kill shot (the brain) rather than aiming to incapacitate are strategies that are equally effective against zombies and ISIS. Here the zombie analogy supposedly ethically and practically works in terms of a strategic dehumanisation of terrorists. It could be argued that previous approaches to terrorist attacks were too humanising in terms of their emphasis on negotiation and basic respect for life. In this case there is a reason for using zombies metaphorically, as the metaphor has a strategic purpose. However, the downside is that this is only strategically useful if terrorists always behave in an

amoral way – and even if they do, their strategies are likely to be humanly strategic (and inspired by a wider political and religious purpose). Ethically, we must also concede that as much as we might hate ISIS, terrorists are human, and the zombie analogy does not change their ethical status.

Real world disasters and preparedness involves ethical considerations regarding the allocation of resources, the relative value of human lives, the relationship between the individual and the state and between humans and nature. Using a zombie apocalypse as a fictional disaster scenario implies brutality and a post-ethical domain that is not useful in preparing for a real event with human consequences and decisions.

Zombies and disaster behaviour

Research into the effectiveness of zombies in preparedness campaigns has been mixed. Although people may respond to the humour in a campaign involving zombies, such messages are less effective than traditional approaches in terms of intentions to take protective actions (cf. Fraustino and Ma, 2015). In terms of the CDC comic book, Guitton and Cristofari (2014, 375) concur that “While using zombies as a pedagogical tool can be interesting, the practical value of the acquired knowledge may still be limited”. A further empirical study (cf. Kruvand and Bryant, 2015) finds similar results in that enjoyment of the materials did not lead to intention to act, nor was there any greater retention of the material. There is also evidence that the comic book format adapted by the CDC was less effective than a text only format in terms of the extent to which readers could identify with the characters (cf. Weed, 2013). Paradoxically, the public enthusiasm for the zombie story on the CDC website actually crashed the website for some time (cf. Thompson, 2015, p. 42) making it impossible for people to search for real preparedness information.

Zombies encourage certain types of response in humans which are atypical of human behaviour in disasters. The zombie scenario can add to an apocalyptic, dystopian view of the future of human society and it can be exploited by groups who have a millenarian agenda (cf. Drezner, 2014, v).¹³ A zombie apocalypse is also a unique disaster scenario in that firearms, knives, axes and explosives are usually essential for survival. Although people will fight if their lives or the lives of others are at risk, the sorts of vigilante behaviour that we see in popular culture are uncommon as is widespread panic.

Universally, behaviour in disasters is both rational and altruistic and individuals do not panic or display selfish behaviour even under grave threats (cf. Drury, Cocking and Reicher, 2009). In a real life zombie apocalypse it would be expected

that individuals would behave sensibly and act to save the lives of others. Research on community behaviour (cf. Preston, Chadderton, Kitagawa and Edmonds, 2016) shows that even in major catastrophes individuals manage the consequences of disasters in a collective and co-operative manner. According to Preston et al. (2016) communities usually navigate disasters (negotiating obstacles collectively as they occur) and then move to organisation if circumstances do not improve (working together to organise resource acquisition and allocation). In the early days of a zombie apocalypse, it is likely that individuals will follow similar behaviours. At first, they will follow official advice, dealing with the odd zombie outbreak or symptom as it occurs. As governmental support becomes more tenuous, communities will organise to provide for themselves and help the vulnerable. In certain circumstances, communities may change the terms in which the disaster is portrayed. This is known as reframing, and one can imagine a scenario in which the collapse of government and commerce leads to a situation where the terms of survival change dramatically. Even in such situations communities behave co-operatively, altruistically and rationally.

Preston et al. (cf. 2016) do not consider what would happen in a long term, sustained, reframing of a catastrophe. One possibility would be succession where communities develop a minimal protective association to protect their resources, and populations followed by the development of micro-states or other non-state forms of collective organisation such as communes or collectives. It is not inevitable, even in these extremes, that secessionist groups or micro-states would be in a permanent state of conflict. A common trope in the television series *The Walking Dead* is that secessionist states usually have a hostile agenda, such as social control or even cannibalism, but this need not necessarily be the case. The fictional world of human behaviour in a zombie apocalypse is motivated by dramatic tension. Conflict is the essence of drama in series such as *The Walking Dead*, and there is an inevitable desire to make zombie apocalypse preparedness suitably exciting (as in the CDC Zombie Preparedness 101) discussed above. Using what we know about community behaviour and learning in disasters, the reality is likely to be less dramatic. Survival will still be a problem, but it is more likely to be in connected, co-operative, communities rather than amongst brutalised, muscular, vigilantes. In the case of a zombie apocalypse, good social science would make boring television.

Conclusion

The inclusion of zombies, and a zombie apocalypse, in preparedness exercise should not be a surprise to us. Disaster preparedness is not just a serious matter

but an area for creativity, excitement and entertainment. Hyperbolic scenarios are used to fuel the disaster preparedness industry from CBRN (Chemical Biological Radiological and Nuclear) attacks on cities to virulent pandemics and now the zombie apocalypse. In an attempt to create an immersive experience, these preparedness exercises are making increasing use of technologies which provide a simulated experience of such disasters. The simulacrum is progressing to such an extent that it can not be long before preparedness involves a VR (Virtual Reality) recreation of a zombie apocalypse where people make decisions in real time. In this situation to prepare for a zombie apocalypse we must actually experience one.

Preparing for a zombie apocalypse, although extreme, can be seen as one of the increasingly fantastic ways in which states prepare for disasters. In creating apocalyptic scenarios, such as airborne Ebola or a suitcase nuclear bomb, governments often make us into monsters – selfish survivors with no regard for ethics in striving for survival. That depiction is the polar opposite of real life behaviour in the most horrific catastrophes.

Notes

- 1 Thank goodness! UF has a plan for zombie invasions. By N. Crabbe. In: The Gainesville Sun, 1 October, 2009, <<http://www.gainesville.com/article/20091001/articles/910019935>> (access 9 April, 2016).
- 2 Exclusive: The Pentagon Has a Plan to Stop the Zombie Apocalypse. Seriously. By G. Lubold. In: Foreign Policy, 13 May, 2014, <<http://foreignpolicy.com/2014/05/13/exclusive-the-pentagon-has-a-plan-to-stop-the-zombie-apocalypse-seriously/>> (access 9 April, 2016).
- 3 CONPLAN 8888, <<http://www.scribd.com/doc/223872345/CONPLAN-8888>> (access 9 April, 2016).
- 4 When zombies attack! Bristol city council ready for undead invasion. By S. Morris. In: The Guardian, 7 July, 2011, <<http://www.theguardian.com/society/2011/jul/07/when-zombies-attack-bristol-city-council-undead-invasion>> (access 9 April, 2016).
- 5 Video and Photo Gallery: Panic over! Is Norwich prepared for a zombie apocalypse? By S. Meddings. In: Eastern Daily Press, 1 February, 2014, <http://www.edp24.co.uk/news/video_and_photo_gallery_panic_over_is_norwich_prepared_for_a_zombie_apocalypse_1_3262466> (access 9 April, 2016).
- 6 Wellington's zombie apocalypse plan. By D. Burgess. In: Stuff. Oddstuff, 23 June, 2011, <<http://www.stuff.co.nz/oddstuff/5180946/Wellingtons-zombie-apocalypse-plan>> (access 9 April, 2016).
- 7 "A zombie apocalypse in Berlin would be dealt with by the book, in a typically orderly and precise fashion, city authorities said in response to a parliamentary inquiry from one cheeky member of the Pirate Party." In: Zombie apocalypse no joke for Berlin officials. In: The Local.de. Germany's news in English, 20 March, 2013. <<http://www.thelocal.de/20130320/48651>> (access 9 April, 2016).
- 8 Zombie Squad, Homepage, <<https://www.zombiehunters.org/>> (access 9 April, 2016).

- 9 The Zombie Preparedness Initiative, <<https://www.facebook.com/ZombieInitiative/>> (access 9 April, 2016).
- 10 How to prepare your bug-out bag. In: ZS, Zombie Squad, <https://www.zombiehunters.org/sites/default/files/ZS_BOB_BW.pdf> (access 9 April, 2016).
- 11 Joint Professional Military Education, a form of Professional Military Education (PME) in the United States.
- 12 Preparedness 101. Zombie Pandemic. US Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, http://www.cdc.gov/phpr/documents/zombie_gn_final.pdf (access 9 April, 2016).
- 13 "Millenarianism [...] is the belief by a religious, social, or political group or movement in a coming major transformation of society, after which all things will be changed." Wikipedia, <https://en.wikipedia.org/wiki/Millenarianism> (access 9 April, 2016).

References

- 28 Days Later (2002). Film directed by Danny Boyle. UK: DNA Films.
- Agamben, G. (2005). State of exception, University of Chicago Press: Chicago.
- Banks, I. (1997). *Excession*. Orbit, London.
- Benatar, D. (2006). *Better Never to Have Been: The Harm of Coming into Existence*. Oxford University Press, Oxford.
- Dawn of the Dead (2004). Film directed by Zack Snyder. UK: Strike Entertainment.
- Drezner, D. (2014). Metaphor of the Living Dead: Or, the Effect of the Zombie Apocalypse on Public Policy Discourse, *Social Research: an international quarterly*, 81.4, 825-849.
- Drury, J., Cocking, C., & Reicher, S. (2009). The nature of collective resilience: Survivor reactions to the 2005 London bombings. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*, 27, 66-95.
- Fraustino, D. and Ma, L. (2015). CDC's Use of Social Media and Humor in a Risk Campaign – "Preparedness 101: Zombie Apocalypse", *Journal of Applied Communication Research*, 43.2, 222-241.
- Guittton, M. and Cristofari, C. (2014). Does surviving the Zombie Apocalypse Represent a Good Model of Human Behavior In Response to Pandemics, *Journal of Public Health and Management Practice*, 20.4, 375-377.
- Kruvand, M. and Bryant, F. (2015). Zombie Apocalypse: Can the Undead Teach the Living How to Survive an Emergency? *Public Health Reports*, 130.6, 655-663.
- Levy, N. and Savulescu, J. (2009). Moral significance of phenomenal consciousness. In: S. Laureys, N. D. Schiff and A. M. Owen (eds.): *Progress in Brain Research*, 177, *Coma Science: Clinical and Ethical Implications*. The Netherlands: Elsevier, 361-370.
- Linnell, M. (2015). Att iscensätta apokalypsen: Zombiemetaforer i den samtida katastrofberedskapen, *Sociologisk*, 52.2, 155-179.
- Nikolaev, A., Jenkins, A., Porpora, D. and Hagemann, J. (2013). *Post-Ethical Society: The Iraq War, Abu Ghraib, and the Moral Failure of the Secular*, University of Chicago Press, Chicago.
- Preston, J. (2010). Prosthetic white hyper-masculinities and disaster education, *Ethnicities*, 10, 331-343.

- Preston, J. (2015). A Golden Age of Security and Education? Adult Education for Civil Defence in the United States, 1950-1970, *British Journal of Educational Studies*, 63.3, 387-411.
- Preston, J., Chadderton, C., Kitagawa, K. and Edmonds, C. (2016). Community response in disasters: an ecological learning framework. *International Journal of Lifelong Education*, 34.6, 727-753.
- Proctor, N. (2015). Other Apocalypses: Historical Perspectives on Mass Destruction. In: A. L. Thompson and A. Thompson (eds.). ...*But If a Zombie Apocalypse Did Occur – Essays on Medical, Military, Governmental, Ethical and Other Implications*, McFarland: Jefferson, North Carolina.
- Russell, J. (2005). *Book of the Dead: The Complete History of Zombie Cinema*, FAB Books: Godalming.
- Shaun of the Dead* (2002). Film directed by Edgar Wright. France: Studio Canal.
- The Walking Dead* (2015). DVD. USA: Fox.
- Thompson, A. L. (2015) Looking to the CDC and WHO for Answers. In: A. L. Thompson and A. Thompson (eds.). ...*But If a Zombie Apocalypse Did Occur – Essays on Medical, Military, Governmental, Ethical and Other Implications*, McFarland: Jefferson, North Carolina, 42-58.
- Weed, A. (2013). Don't Be a Zombie: Bringing Persuasion to Life through Fictional Narratives. A thesis presented to the faculty of the Scripps College of Communication of Ohio University. In partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Science.
- Zombieland* (2009). Film directed by Ruben Fleischer. USA: Colombia Pictures.

V Sozialisation in medialen Erlebniswelten – eine Spurensuche

„Jugend 2015“ – kritisch durchmustert

Zusammenfassung: Dieser Beitrag befasst sich kritisch mit der aktuellen Shell-Studie. Dabei geht es vor allem um die Rekonstruktion der impliziten Setzungen, die sich einerseits auf das Sozialisationsverständnis beziehen und andererseits auf die Positionalität der Forschenden, die sich etwa in der Art der Fragestellungen zeigt. Diese, so die These, verschleiern die Widersprüchlichkeit von Subjektivierungsprozessen junger Menschen unter Bedingungen sozialer Ungleichheit – vor allem angesichts einer Eventisierung des Alltags.

Abstract: This article reflects critically on the latest Shell-Study. It is about the reconstruction of the implicit presumptions that on the one hand refer to a certain notion of socialization and on the other hand on the positionality of the researcher. It will be argued that the design and the theoretical underpinnings of the study conceal the contradictory processes of subjectivation of young people under conditions of social inequality – in particular in terms of the eventisation of life.

Keywords: Jugend 2015, Shell-Studie, Kritik, Sozialisation, Positionalität Youth 2015; German Shell-Study; Critique; Socialisation; Positionality

1. Einleitung

Aufwachsen heute, so wird immer wieder konstatiert, ist vor allem durch die fortschreitende Mediatisierung und Eventisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten geprägt (14. Kinder- und Jugendbericht 2013). Gleichzeitig, so stellen es die Shell-Studien seit 2002 dar, präsentieren sich Jugendliche selbst als eine pragmatische Generation, der Spaß und spaßige Events zwar wichtig sind, aber nur, wenn sie der Stabilität des eigenen Lebensentwurfs nicht im Wege stehen bzw. diesen gefährden (vgl. Hurrelmann und Albert 2004; Albert et al. 2011). In der neuesten Studie ist von einer „pragmatischen Generation im Aufbruch“ die Rede (Albert et al. 2015). Die Jugendlichen seien heute optimistischer und gleichzeitig (politisch) interessierter als noch vor wenigen Jahren. Sie sorgten sich zwar immer noch um vielerlei, aber nicht mehr so sehr um ihr persönliches Wohlergehen und auch nicht um Deutschland. Vielmehr seien es die Unwägbarkeiten internationaler Politik und Krisen, die Angst machen – aber auf die habe man ja keinen Einfluss. Die Studie zeigt allerdings auch, dass sich der optimistische Pragmatismus auf

jene beschränkt, die sich ökonomisch und sozial in (eher) privilegierten Positionen befinden. Die Jugendlichen, die der „unteren Schicht“ (ebd., S. 15, 49) zugeordnet werden, sehen das durchaus anders. Obwohl sich die Studie zunächst so liest, zeichnet sie keineswegs das von ihr postulierte objektive Bild. Dies lässt sich sowohl anhand der gestellten Fragen – in der quantitativen Studie ebenso wie in der qualitativen –, als auch anhand der Art und Weise der Interpretation von Ergebnissen rekonstruieren.

Im Folgenden soll ein kritischer Blick auf die Studie und ihre Ergebnisse geworfen werden. Dieser Blick erfolgt aus einer kritischen, intersektionalen Perspektive (Narayan und Harding 2000; Walgenbach 2013). Dabei geht es vor allem um die Rekonstruktion der impliziten Setzungen, die sich einerseits auf das Sozialisationsverständnis beziehen und andererseits auf die Positionalität der Forschenden, die sich etwa in der Art der Fragestellungen zeigt (Harding 1995). Diese, so die These, verschleiern die Widersprüchlichkeit von Subjektivierungsprozessen junger Menschen unter Bedingungen sozialer Ungleichheit, weil sie aufgrund der Anlage der Studie gar nicht sichtbar werden können. Im Anschluss an die kritische Durchmusterung wird zusammengefasst, was sich daraus für Konsequenzen für die Erforschung von Sozialisationsprozessen vor allem jener Jugendlichen ergeben, die als benachteiligt gelten.

2. Zum Sozialisationsverständnis der Shell-Studien

Die Shell-Studien „dokumentieren und analysieren [...] auf welche Weise junge Menschen in Deutschland die sich ihnen stellenden Herausforderungen bewältigen und welche Verhaltensweisen, Einstellungen und Mentalitäten sie dabei herausbilden“ (Albert et al. 2015, S. 9). Dem liegt ein spezifisches Sozialisationsverständnis zugrunde:

„Sozialisation bezeichnet [...] den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen die »innere Realität« bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die »äußere Realität« bilden.“ (Hurrelmann 2002, S. 15f)

An anderer Stelle erläutert Hurrelmann (2013), dass der Mensch als autonomes, realitätsverarbeitendes Subjekt verstanden wird, das sich mit Realitäten auf zwei Seiten auseinandersetzen muss. Auf der einen Seite mit den ihm oder ihr

selbst zugehörigen Anlagen bzw. Merkmalen und auf der anderen Seite mit äußeren Bedingungen. Beides ist gleichsam gegeben, die Instanz, die aktiv werden kann, scheint „dazwischen“ zu liegen und es wird ihr zugetraut (oder vielleicht auch zugemutet) sich zwischen den Realitäten zu positionieren und autonom zu handeln. Damit wird dreierlei vorausgesetzt:

1. Jeder Mensch verfügt über ihm eigene nicht einfach veränderliche (biologische) Merkmale, die notwendigerweise seine oder ihre Sozialisation beeinflussen.
2. Die äußeren Bedingungen sind als Realität gegeben. Damit sind nicht nur das unmittelbare Umfeld und materielle Aspekte gemeint, sondern ebenso Realitäten des Politischen, wie Krisen, Krieg und Terror (vgl. Albert et al. 2015, S. 26 und 201 ff).
3. Das autonome Subjekt (Hurrelmann 2013), das letztlich entscheidet, was es denkt und wie es handelt und die Verantwortung für die sich daraus ergebenden Konsequenzen trägt.

Diese Setzungen haben Folgen für die Ergebnisse der Shell-Studien und die Schlüsse, die daraus gezogen werden – gerade vor dem Hintergrund einer Eventisierung der so genannten äußeren Realität. Es wird nämlich davon ausgegangen, dass die je eigenen Merkmale selbst Einfluss nehmen, Möglichkeiten und Grenzen eröffnen und nicht die auf die Merkmale bezogenen Bedeutungszuschreibungen. Die Problematik dieser Perspektive wurde aus feministischer Sicht ausführlich thematisiert (vgl. Harding 1991), ebenso in Auseinandersetzungen mit dem Begriff der Behinderung (vgl. Barnes und Mercer 1997) und mit Migrationsanderen (vgl. Mecheril et al. 2010). In ihr zeigt sich nämlich eine nicht reflektierte Positionalität einer privilegierten, in vielen Fällen ‚weißen‘, männlichen, der Mittelschicht zugehörigen Forscherposition. Diese geht von sich selbst als Normalfall aus und schließt entsprechend auf Normalitäten und Abweichungen in Bezug auf den Forschungsgegenstand. In Bezug auf die Shell-Studie bedeutet das konkret, dass die Generation, von der die Rede ist, von dem und der ‚weißen‘, der Mittelschicht angehörigen Jugendlichen aus gedacht wird. Den unteren Schichten Zugehörige und Migrant_innen werden so, das soll gezeigt werden, unintendiert als defizitär markiert.

Des Weiteren werden die äußeren Bedingungen weder in ihrer Machtförmigkeit als hegemonial strukturierte soziale Kontexte reflektiert (Bernhard 2002; Opratko 2012) noch wird die komplexe Verwobenheit diverser Aspekte sozialer Differenzierung in den Blick genommen (King et al. 2010). Daraus folgt, dass nicht hinterfragt wird, mit welchen *unterschiedlichen* Realitäten oder Aspekten der Realität sich Heranwachsende auseinandersetzen, d.h. wie diese bspw. medial inszeniert werden und wie sie zueinander im Verhältnis stehen (z.B. die Realität

der Schule und die eines so genannten Brennpunktstadtteils). Außerdem werden zwar unterschiedliche Differenzkategorien wie Geschlecht oder Schicht* aufgegriffen, aber es wird weder analysiert, welche Bedeutung diese jeweils für die Befragten haben noch wie sie im Hinblick auf die subjektiven Verhaltensweisen, Einstellungen und Mentalitäten jeweils zusammenwirken. Es wird klar getrennt zwischen der sozial-strukturellen Ebene der sozialen Position (die sich aus quantitativen Erhebungen ergibt) und dem Individuum, auf das bestimmte Merkmale zutreffen und das als autonomes Subjekt diesen Strukturen gegenüber steht. Die aktuelle Shell-Studie muss vor dem Hintergrund dieses Sozialisationsverständnisses gelesen werden.

3. Die 17. Shell Jugendstudie

Im Folgenden soll verdeutlicht werden, dass die Sicht auf Jugendliche in der Shell-Studie sich an einigen Stellen m. E. zu undifferenziert darstellt, was vor allem an der Ausblendung struktureller Ungleichheiten liegt, an nicht hinreichend reflektierten Zuschreibungen und sich auch im methodischen Vorgehen niederschlägt, was wiederum mit fehlender Reflexion der Forscher_innenpositionalität zusammenhängt, die sich darin widerspiegelt.

3.1. Kritik der dargestellten Ergebnisse

Die Jugend 2015 wird in der Shell Studie als eine „pragmatische Generation im Aufbruch“ bezeichnet, also eine Generation, die Probleme und (Entwicklungs-) Aufgaben lösungsorientiert angehe und der nicht dran gelegen sei, die Umstände ihres Aufwachsens – mit denen sie weitgehend zufrieden ist – zu verändern (Albert et al. 2015). Im Aufbruch befinde sie sich, weil sie im Gegensatz zu vorherigen Kohorten optimistischer in die Zukunft blicke, zumindest was die Lage in Deutschland betrifft. Dabei orientierten sich die Jugendlichen mehrheitlich am Leistungsprinzip und strebten danach, sich möglichst gut anzupassen. Bildung, so sähen es die Befragten, komme ein wichtiger Stellenwert dabei zu. Hier zeige sich allerdings eine deutliche Diskrepanz zwischen Jugendlichen, die den mittleren und oberen Schichten zugeordnet werden und denen der unteren Schicht. Letzteren, so wird nahegelegt, ist offenbar bewusst, dass in Deutschland der formale Bildungserfolg sehr stark von der sozialen Herkunft und dem Bildungsstatus der Eltern abhängt. Deshalb zeigten sich Jugendliche aus armutsgeprägten Milieus dann auch weit weniger optimistisch im Hinblick auf ihre Zukunft.

In Zukunft wie auch in der Gegenwart der Befragten sind vor allem die Familie und die wirtschaftliche Sicherheit von Bedeutung, was auch im Hinblick auf

den Beruf Auswirkungen hat, denn dieser soll vor allem seinen Nutzen erfüllen, nämlich monetäre oder materiale Sicherheit bieten. Individuelle Erfüllung und Karriere seien zweitrangig. Das Freizeitverhalten der Jugendlichen spiele sich zwischen Familie, Freunden und neuen Medien ab. Auch hier wird die soziale Herkunft wieder relevant, denn „[b]ei Jugendlichen aus sozial besser gestellten Elternhäusern verstärkt entsprechendes Freizeitverhalten (Bücher lesen / etwas Kreatives, Künstlerisches machen) die persönlichen Kompetenzen“ (ebd., S. 17).

Die Internetnutzung Jugendlicher umfasse vor allem Unterhaltungsangebote und soziale Netzwerke. Wenngleich das Nutzungsverhalten stark variere, könne davon ausgegangen werden, dass es notwendig ist Zugang zum Internet zu haben – es werde erwartet. Dabei seien die wirtschaftlichen Interessen der Anbieter den Jugendlichen bewusst und würden z.T. kritisiert, hielten aber gleichzeitig nicht von der Nutzung ab. Es seien „dann wieder die Jugendlichen aus den gehobenen Herkunftsschichten, die das Internet häufiger und auch besser für ihre Zwecke nutzen können“ (ebd., S. 20). Hier zeigt sich deutlich eine Defizitperspektive, die sich durch die gesamte Studie zieht und die Jugendlichen aus den so genannten unteren Schichten abspricht, sich im Hinblick auf das der Generation zugeschriebene Ziel der pragmatischen Anpassung richtig zu verhalten. Es wird somit unterstellt, dass es ein objektiv richtiges Verhalten gäbe und nicht in Erwägung gezogen, dass was als richtig gilt, sich in Abhängigkeit von der Positionalität im sozialen Raum sehr unterscheiden und durchaus widersprechen kann (Wischmann 2010).

Trotzdem sei im Gegensatz zu den vorherigen Shell-Studien das Interesse der Jugendlichen an Politik gestiegen und zwar schicht- und geschlechterübergreifend. Die politische Selbstverortung sei dabei „leicht nach links verschoben“ (ebd., S. 21), wobei der Wert, von dem aus sie sich verschiebt, der Mittelwert einer Skala von 1 (links) bis 10 (rechts) ist, auf der die Jugendlichen sich einordnen. Der Mittelwert dieser Studie wird verglichen mit der vorherigen und es wird unterstellt, dass die Kategorien (links, rechts, Mitte) hinreichend übereinstimmen und auch für die Leser_innen klar sind. Oder anders gesagt: es wird nicht definiert, wo die Mitte ist und wodurch sie sich als politische Einstellung auszeichnet. Es lässt sich nur erahnen, dass diese Mitte dem entspricht, was den Forscher_innen zusagt und was sie als angemessene politische Positionierung setzen, die sie einer Mehrheit ihrer Leser_innenschaft unterstellen. Gleichzeitig sei die Zufriedenheit mit der Demokratie und der Gesellschaft gestiegen – wobei auch hier der soziale Status einen Unterschied mache. Trotz des gestiegenen politischen Interesses und der Zufriedenheit mit dem System, bleibe die Politikverdrossenheit weiterhin ausgeprägt. Dies führen die Autor_innen vor allem auf die wahrgenommene Selbstbezüglichkeit der Politik und mangelnde Verlässlichkeit zurück: Im Großen und Ganzen seien die Jugendlichen einverstanden mit der aktuellen Politik, und nun sei es an den

politisch Verantwortlichen, „mit überzeugenden Argumenten für sich [zu] werben“ (ebd., S. 23). Junge Menschen müssten motiviert werden, sich zu engagieren.

Die Jugendlichen seien des Weiteren nicht nur interessierter geworden, sondern auch toleranter gegenüber „anderen“ (ebd., S. 23). Damit sind Migrant_innen ebenso gemeint wie Homosexuelle und Menschen mit Behinderung. Dass die Studie selbst die Konstruktion eines Wir gegenüber den als anders Markierten reproduziert, wird nicht reflektiert. Dies zeigt sich insbesondere dann, wenn es um die Erfahrungen mit Diskriminierungen geht (ebd., S. 24 und 183 ff). Hier wird deutlich, dass trotz der gestiegenen Toleranz das „Benachteiligungsempfinden“ und alltägliche Diskriminierung insbesondere Jugendlicher mit Migrationshintergrund und ohne deutsche Staatsangehörigkeit gestiegen ist. Zwar wird zu Recht darauf hingewiesen, dass diese Entwicklungen durchaus zusammenpassen, aber dies wird durch eine zunehmende Polarisierung der Jugendlichen in ihren Einstellungen erklärt und nicht, wie es rassismuskritische Forschungen fordern, als strukturelles Phänomen postkolonialer und neoliberaler Gesellschaftsformen (z.B. Lipman 2011). Während das politische Interesse und die Toleranz zunähmen, nehme das persönliche Engagement bspw. in politischen Parteien oder Initiativen ab, was vor allem an den schwindenden zeitlichen Ressourcen liege. Jugendliche sehen sich heute einem viel größeren zeitlichen Druck im Hinblick auf ihren formalen Bildungsweg ausgesetzt: sie müssen das Abitur, sofern sie es anstreben, nicht mehr in neun, sondern in acht Jahren bewältigen, um dann möglichst umgehend in ein Bachelorstudium einzusteigen, das nicht länger als drei Jahre in Anspruch nehmen sollte. Auch die Studienstruktur, die sich wesentlich verschulter zeigt als noch vor wenigen Jahren, lässt während des Studiums kaum Zeit für anderes – wie politisches oder gesellschaftliches Engagement. In diesem Kontext wird auch nachvollziehbar, warum Events eher in ihr Lebenskonzept zu passen scheinen als dauerhafte Verpflichtungen.

Wie eingangs schon erwähnt, sorgten sich Jugendliche in dieser Studie weniger um ihre wirtschaftliche Situation als vielmehr um die weltpolitische Situation, die gemeinhin als durchaus bedrohlich wahrgenommen werde, ohne dass die Gründe immer nachvollziehbar erscheinen. Innerhalb der Weltpolitik wünschten sich die meisten Jugendlichen eine „führende Rolle Deutschlands“ (Albert et al. 2015, S. 204), die sich aber vor allem auf Moderation und Vermittlung beziehe. In den qualitativen Interviews wird deutlich, dass es als unangemessen angesehen wird, wenn Deutschland sich als Weltmacht präsentieren und seine eigenen Interessen vehement, vielleicht sogar militärisch durchsetzen würde. Wie es Deutschland derzeit gelingt, seine Interessen zu verfolgen, gefalle den meisten Jugendlichen und sie gäben an, dass sie stolz auf Deutschland als ihr Heimatland seien – dies gelte für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen. Dabei variierten jedoch die Argumentationslogiken: Die „höher Gebildeten“

meinten, man könne nur auf das stolz sein, was man geleistet habe und „die anderen“ meinten, dass sich „Stolz ganz von selbst“ ergäbe (ebd., S. 27-28).

Die Wertmaßstäbe, an denen sich die Jugendlichen orientieren, seien eher traditionell. Wie immer wieder deutlich wird, geht es vor allem um Sicherheit – sowohl im familialen Umfeld als auch in Bezug auf Ausbildung und Beruf sowie im Hinblick auf die politisch-gesellschaftliche Ordnung. Eine der größten Sorgen in diesem Kontext sei die Vereinbarkeit von Familie und Beruf in der so genannten Rush-Hour des Lebens. Deshalb gäben auch weniger Jugendliche an, dass Kinder für sie unbedingt zum Leben dazu gehören. Der Blick auf die Zukunft wird somit als optimistisch und gleichzeitig konservativ dargestellt. Die Strategie im Hinblick auf die Zukunft scheint es laut Shell-Studie zu sein, vor allem die Pfründe zu sichern und diese nicht aufs Spiel zu setzen – weder bezüglich der persönlichen Lebensplanung, noch im Hinblick auf Politik. Tatsächlich passt diese Strategie gut in eine für die Jugendlichen immer undurchsichtiger werdende Welt, die gekennzeichnet ist durch Mediatisierung, Eventisierung und Beschleunigung (Rosa 2014; King und Gerisch 2009). Es wird jedoch auch deutlich, und darauf komme ich später zurück, dass nicht alle in der Position sind, eine solche Strategie zu entwickeln, was wiederum fatale Folgen haben kann.

3.2. Kritik des methodischen Vorgehens

Neben der Darstellung der Ergebnisse, wird im Folgenden das methodische Vorgehen der 17. Shell-Studie kritisiert, dass diese hervorgebracht hat. Damit soll nicht die Notwendigkeit und Berechtigung der Studie, so wie sie durchgeführt worden ist, in Frage gestellt, wohl aber deren Grenzen aufgezeigt werden. Die Autor_innen beziehen sich immer wieder auf die bewährte Konzeption und die Tradition der Shell-Studien, die es bereits seit 1953 gibt (Albert et al. 2015, S. 9). Seitdem habe man sie kontinuierlich weiterentwickelt. Heute setzt sie sich zusammen aus einer quantitativen und einer qualitativen Erhebung. In der quantitative Studie wurden 2558 Jugendliche zwischen 12 und 25 Jahren befragt (ebd., S. 389). Die Stichprobe (ebd., S. 390 f.) hat den Anspruch, die Lebenslagen von Jugendlichen in Deutschland abzubilden, wobei das Alter, der Soziale Status (bezeichnender Weise aufgrund der Schulart oder des Schulabschlusses bestimmt, nicht etwa aufgrund des Einkommens), die regionale Herkunft (nicht zuletzt neue vs. alte Bundesländer), der Migrationshintergrund und das Geschlecht als Quotierungsmerkmale dienen. Den Jugendlichen wurde ein umfangreicher Fragebogen zur „Jugend heute“ vorgelegt, der ein breites Spektrum an Themenfelder abfragt, wie die Familie und ihre Bedeutung, Beruf, Zukunft, Freizeit (und in dem Zusammenhang Mediennutzung), aber auch politische Einstellungen und Werte (ebd., S. 401-431). Fragebogenforschung muss notwendigerweise Setzungen vornehmen, die das Antwortverhalten limitieren.

Dabei ist allerdings nicht nur relevant, dass die Anzahl der Antwortmöglichkeiten begrenzt ist, sondern auch, welche Antwortmöglichkeiten es gibt (und welche nicht) sowie die Art der Fragestellung. Ein Beispiel (Albert et al. 2015, S. 403):

„F05_1. Und was meinen Sie zu folgenden Aussagen über Deutschland?
(Skala 1 (stimme überhaupt nicht zu) – 5 (stimme voll und ganz zu); weiß nicht)

Deutschland ist ein Land...

- mit schönen Landschaften und Städten
- das Großes in Literatur und Kunst geleistet hat
- mit Produkten, die in der ganzen Welt begehrt sind
- mit einer starken Wirtschaft
- mit fleißigen und arbeitssamen Menschen
- in dem man soziale abgesichert ist
- in dem man vor Kriminalität geschützt ist
- in dem man so leben kann, wie es einem gefällt
- in dem die Bürger die Politik bestimmen können
- das aus den Fehlern seiner Vergangenheit gelernt hat
- das heute Vorbild für andere Länder ist“

Was die Jugendlichen meinen, können sie nur als Zustimmung oder Nichtzustimmung artikulieren. Die Antworten beziehen sich auf Themen und Bereiche, die sich in vorhergehenden Studien als relevant herausgestellt hatten, selbstverständlich sind immer viel mehr Antworten möglich. Es fällt allerdings auf, dass die Aussagen über Deutschland alle derart stark positiv formuliert sind, dass angenommen werden muss, dass eine konträre Position einzunehmen erschwert wird. So wird durch die Formulierung der Frage ein in spezifischer Weise ideologisiertes Ergebnis erzeugt.

Um die starke Vorstrukturierung durch den Fragebogen aufzunehmen und Antwortspektren zu öffnen, hätte der qualitative Teil der Studie genutzt werden können. Doch auch hier werden die Antworten in spezifischer Weise sehr stark beeinflusst. Dass Einfluss genommen wird, lässt sich nicht vermeiden, allerdings müsste dies in der Studie reflektiert werden, was jedoch nicht geschieht. Die qualitative Studie umfasst 21 Interviews mit Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren (ebd., S. 395 ff). Der Leitfaden orientierte sich an der quantitativen Erhebung und soll die Themenbereiche vertiefen (ebd., S. 273 ff). Es wurden zunächst Grunddaten erhoben: zum Alter, dem Ausbildungsstand, der Situation der Eltern, den Freunden, der Freizeit und Partnerschaft. Dann wurden die Bereiche nach Priorisierung der Jugendlichen weiter vertieft. Zusätzlich wurden Fragen zum

gesellschaftlichen Engagement, aktuellen politischen Themen, Informationsverhalten in Bezug auf Politik, Internetnutzung und explizit der Meinung zu Edward Snowden gestellt.

Leitfadeninterviews stellen eine teilstrukturierte Erhebungsmethode dar, die es ermöglichen soll, den thematischen Rahmen einzuhalten, aber auch Raum für subjektive Schwerpunktsetzungen und Perspektiven zu lassen. Auch spielt die Art der Fragestellung und Interviewführung eine gewichtige Rolle im Hinblick auf die Antwortmöglichkeiten. So wurden die Jugendlichen bspw. zur Stellung und Gewichtung der Weltmächte USA und Russland befragt sowie zu der Rolle Deutschlands in der Welt (ebd., S. 209 ff). Dabei werden die USA und Russland als Kontrahenten dargestellt, zu denen sich Deutschland verhalten muss. Es wurde z.B. gefragt: „Wer ist denn der wichtigere Freund? Russland oder Amerika?“ (ebd., S. 214). Die Antworten fallen durchaus differenziert aus, vor allem, weil vielfach darauf hingewiesen wird, dass man sich der Informationen, die einem vorliegen, nicht sicher sei und es schwer falle, sie einzuschätzen. Dieses abwägende Antwortverhalten wird allerdings vor allem im Hinblick auf deutsche Interessen ausgewertet: Man wolle die „Großen“ nicht verärgern, um „eigene“ Interessen besser verfolgen zu können (ebd., S. 215), auch wenn später die Zurückhaltung durchaus im Kontext eines kritischen Geschichtsbewusstseins präsentiert wird (ebd., S. 235).

Gar keine Beachtung findet die Interviewsituation und die Interaktionsebene. Diese zu reflektieren wäre allerdings notwendig, um die Antworten angemessen einordnen zu können. Wer hat die Interviews mit den Jugendlichen geführt? Wo wurden sie geführt? Wie war das Verhältnis der Gesprächspartner? usf. Es zeigt sich immer wieder und muss deshalb beachtet werden, dass strukturelle wie institutionelle Machtverhältnisse, die Interaktionssituation beeinflussen (z.B. Wischmann 2010; Scharathow 2014). Eine Nichtbeachtung erzeugt sowohl in der Interviewsituation selbst als auch in der Auswertung blinde Flecken, denn Frageverhalten wie auch Interpretationen sind niemals neutral und es ist davon auszugehen, dass beide in eine der Forscher_in aufgrund ihrer Position entsprechende Richtung weisen werden.

4. Zusammenfassung der Kritik

Im Anschluss an die kritische Durchmusterung der aktuellen Shell-Studie lassen sich somit folgende Aspekte im Hinblick auf deren Grenzen und Ausblendungen benennen: Zunächst lässt sich sowohl in der Darstellung der Studie als auch in den Fragestellungen der Erhebung eine nicht reflektierte Dichotomisierung von „uns“ und „den anderen“, zwischen Deutschland und dem Rest ausmachen. Diese Perspektive entspricht hegemonialen westlichen Diskursen, wie sie vor allem seitens

der Postkolonialen Theorie aufgezeigt worden ist (Castro Varela und Dhawan 2005). Die westliche – und in diesem Fall „die“ deutsche – Sicht auf die Welt wird somit als Norm gesetzt und impliziert zugleich eine Hierarchie, die nicht in Frage gestellt wird. Die Lage Deutschlands erscheint dann nicht nur als besonders gut und seine Stellung als einflussreich, es wird außerdem eine bestimmte moralische bzw. moralisierende Position eingenommen, die Deutschland als nahezu unbeteiligt an internationalen Konflikten oder vermittelnd darstellt. Vor diesem Hintergrund wird dann auch nachvollziehbar, wie es möglich ist, dass bspw. Kriege, solange sie weit genug entfernt sind, als Events auf ihre mediale Ereignishaftigkeit beschränkt bleiben können, ohne Einfluss auf das Selbst- und Weltverständnis in Deutschland lebender Jugendlicher zu haben (Albert et al. 2015, S. 212).

Des Weiteren nimmt die Studie eine Defizitperspektive auf als benachteiligt angesehene Jugendliche ein. Und das geschieht, obwohl die Mechanismen der Benachteiligung den Autor_innen bewusst sind, etwa wenn es um die Reproduktion sozialer Ungleichheit im deutschen Bildungssystem geht (vgl. ebd., S. 14). Immer wieder wird deutlich, dass zwar bestimmte Sichtweisen der Mehrheit der Jugendlichen zuzurechnen sind, dass sie sich aber dort brechen, wo strukturelle Diskriminierung unübersehbar wird. Wenn etwa die Sicherung der eigenen Lebenshaltungskosten grundsätzlich in Frage steht, dann scheint auch ein „pragmatischer“ Umgang mit alltäglichen Anforderungen nicht möglich zu sein, dann perlen Ereignisse und Events nicht mehr am stabilen, traditionellen und gesicherten Lebensstil ab. Vielmehr werden die Eventisierung und die Unwägbarkeiten sowohl des Alltags als auch der Weltpolitik als Bedrohung wahrgenommen, die konkrete Folgen haben kann, etwa in Bezug auf die Einstellung zur Demokratie.

Diese Defizitperspektive hängt m. E. auch mit dem dargestellten Sozialisationsverständnis zusammen, das eine Oppositionalisierung von Subjekt und Struktur, von Handlungsmöglichkeiten und deren Rahmungen vornimmt. Diese Oppositionalität (Foucault 1987) von Struktur und Agency wird seit langem in der Soziologie kritisiert (Bourdieu 2005; Giddens 1997) und in neueren Arbeiten wird konstatiert, dass die Verwobenheit von sozialen Strukturen und handelndem Subjekt vielfach unterschätzt worden sei (Tomlinson et al. 2013). Gleichzeitig verschleiert die Annahme der Autonomie des Subjekts gegenüber ihm äußeren Bedingungen die oft vielfältigen, aber gleichzeitig auch subtilen Widerstandspotentiale. Dies wird im Kontext der Shell-Studie durch die fehlende Reflexion der Forschungsinteraktion verstärkt, die bereits angesprochen wurde. In der qualitativen Studie werden Themen in einer spezifischen Weise präsentiert, die, wie in dem oben angeführten Beispiel, von einer Oppositionalität der USA und Russlands ausgeht. Dass dies Einfluss darauf nimmt, welche Antworten möglich sind und welche nicht, wird nicht thematisiert. So werden in der Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Studie die Interviewfragen

entweder ganz weggelassen oder sie bleiben unberücksichtigt in der Interpretation (Albert et al. 2015, S. 273-384).

M. E. müssten, um tatsächlich allen und gerade den Jugendlichen gerecht werden zu können, die sich in als benachteiligt markierten Positionen befinden, die Positionierungen im Forschungsprozess reflektiert werden, und zwar auf den Ebenen der Theoretisierung, der Methoden und auch der Darstellung der Ergebnisse. Sonst zeigt sich, wie geschehen, ein verzerrtes Bild, das sich auch in der Generationenbezeichnung manifestiert („pragmatische Generation im Aufbruch“). Es entsteht so nämlich der Eindruck, dass Jugendliche aus pragmatischen Überlegungen heraus Entscheidungen treffen, die sich aus objektiven, für alle gleichermaßen gegebenen Bedingungen ergeben. Das Grundproblem, ist dabei allerdings, dass übersehen wird, dass Jugendliche wohlmöglich nicht freiwillig „pragmatisch“ – heißt in diesem Kontext dann ja auch: im Sinne der Sicherung eines Status quo und traditioneller Werte – handeln, sondern weil sie sich dazu gezwungen sehen. Individualisierung kann nicht nur als Befreiung verstanden werden, sondern birgt immer auch Zumutungen, mit denen gerade Jugendliche sich konfrontiert sehen (vgl. Liesner und Wischmann 2010). Hinzu kommt eine suggerierte Alternativlosigkeit, was die Orientierung am Leistungsprinzip, aber auch die (welt-)politische Machtkonstellation betrifft. Dieser doppelte Zwang stellt nun jedoch nicht für alle Heranwachsenden ein Problem dar. Im Gegenteil, viele werden durch diese Machtkonstellation privilegiert. Für als benachteiligt markierte, diskriminierte Jugendliche führt sie zu einer Prekarisierung der Lebenssituation. Die meisten Jugendlichen (der ‚weißen‘ Mittelschicht) können auf Zumutungen immer unsicherer werdender Umstände und unvorhersehbar erscheinende Anforderungen reagieren und mögen so die Spielräume der neoliberalen Ordnung schätzen – dass dies allerdings auf Kosten anderer geschieht, wird nicht erkannt. Und dies gilt für die privilegierten Jugendlichen ebenso wie für die privilegierten Forscher_innen.

Anmerkungen

- * Tatsächlich ist in den Shell-Studien von fünf verschiedenen Schichten die Rede. Dieser Begriff impliziert eine vertikale Ordnung gesellschaftlicher Verhältnisse, die zwar im Hinblick auf die Verteilung ökonomischen Kapitals hilfreich ist, aber die angesprochenen Verwobenheiten verschiedener Kategorien sozialer Ungleichheit nicht berücksichtigen kann. Deswegen wird inzwischen meist mit dem Milieubegriff im Anschluss an Bourdieu 2005 gearbeitet. Irritierend kommt hinzu, dass die Autor_innen sich bei der Zuordnung zu Schichten gar nicht auf das ökonomische Kapitalvolumen beziehen, sondern auf den formalen Bildungsstand der Eltern.

14. Kinder- und Jugendbericht. Neuwied. 2013.
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun; Leven, Ingo; Schneekloth, Ulrich; Gensicke, Thomas; Utzmann, Hilde: Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt a. M. 2015.
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun; Schneekloth, Ulrich: Jugend 2010. Die 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M. 2011.
- Barnes, Colin; Mercer, Geof: Doing disability research. Leeds. 1997.
- Bernhard, Armin: Bildung Krise Hegemonie. Hamburg. 2002.
- Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg. 2005.
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld. 2005.
- Foucault, Michel: Das Subjekt und die Macht. In: Hubert L. Dreyfus und Paul Rabinow (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus u. Hermeneutik. Dt. Erstausg. Frankfurt a. M. 1987. S. 243-261.
- Giddens, Anthony: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. 3. Aufl. Frankfurt a. M. [u.a.]. 1997.
- Harding, Sandra: Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht. Hamburg. 1991.
- Harding, Sandra: 'Strong Objectivity'. A response to the new objectivity question. In: Synthese 104 (3) (1995), S. 331-349.
- Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. 8. Aufl. Weinheim u.a. 2002.
- Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 12., korrig. Aufl. Weinheim. 2013.
- Hurrelmann, Klaus; Albert, Mathias: Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. 5. Aufl. Frankfurt a. M. 2004.
- King, Vera; Gerisch, Benigna (Hrsg.): Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung. Frankfurt, M, New York. 2009.
- King, Vera; Wischmann, Anke; Zölch, Janina: Bildung, Sozialisation und soziale Ungleichheiten. Ein intersektionaler Zugang. In: Andrea Liesner und Ingrid Lohmann (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart. 2010.
- Liesner, Andrea; Wischmann, Anke: Kinderarmut. Über ihre Bedeutung für Bildungsprozesse Heranwachsender und die Grenzen der Pädagogik. In: Pädagogische Korrespondenz (41) (2010), S. 46-62.
- Lipman, Pauline: The new political economy of urban education. Neoliberalism, race, and the right to the city. New York. 2011.
- Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim. 2010.
- Narayan, Uma; Harding, Sandra (Hrsg.): Decentering the Center. Philosophy for a multi-cultural, postcolonial, and feminist world. Bloomington. 2000.
- Opratto, Benjamin: Hegemonie. Politische Theorie nach Antonio Gramsci. Münster. 2012.
- Rosa, Hartmut: Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. 10. Aufl. Frankfurt a. M. 2014.
- Scharathow, Wiebke: Risiken des Widerstands. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld. 2014.

- Tomlinson, J.; Muzio, D.; Sommerlad, H.; Webley, L.; Duff, L.: Structure, agency and career strategies of white women and black and minority ethnic individuals in the legal profession. In: *Human Relations* 66 (2) (2013), S. 245-269.
- Walgenbach, Katharina: Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart. 2013.
- Wischmann, Anke: Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden. 2010.

Zukunft und Spektakel: Die Politik des Spektakels in den *Hunger Games*-Filmen und in *V for Vendetta*

Zusammenfassung: Medienspektakel sind in den letzten Jahrzehnten zu einem festen Bestandteil der Kultur, Politik und Informationsvermittlung geworden. Die Allgegenwart des Spektakels hat dabei auch Einfluss auf Popkultur und populäre Genres. In diesem Artikel werden mit den *Hunger Games*-Filmen und dem Film *V for Vendetta* zwei Beispiele für die Thematisierung von Spektakeln in dystopischen Science Fiction-Narrationen untersucht. Die Filme dienen dabei als Beispiel, um zu zeigen, wie unterschiedlich die Rolle von Spektakeln dabei in Erzählungen selbst in ähnlichen Genres verhandelt wird. Gerade *V for Vendetta* zeigt dabei, dass veränderte historische Situationen auch älteren Texten als Vorlagen zu neuer Aktualität verhelfen können.

Abstract: Media Spectacles have become one of the dominant forms for the presentation of culture, politics and information in the 21st century. The abundance of spectacle therefore has also left its mark on popular culture and fiction. This article examines *The Hunger Games* series and *V for Vendetta* as examples to show how popular fiction addresses the role of spectacles in dystopian science fiction narrations and how different the function of spectacle is conceptualized even in narrations from roughly the same genre. Especially *V for Vendetta* can be seen as an example of how changing historical situations can help provide older texts with a new currency.

Keywords: Science Fiction; Dystopie; Spektakel; Filmanalyse Einleitung: Science Fiction und Dystopie

Ursprünglich während des 19. Jahrhunderts als literarisches Genre etabliert, fanden Science Fiction-Narrationen schon früh ihren Weg in das zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch neue Medium Film. Georges Méliès' *LE VOYAGE DANS LA LUNE* (dt. *Die Reise zum Mond*, F 1902), inspiriert von Jules Verne und H.G. Wells, ist das prominenteste Beispiel dafür, wie schon wenige Jahre nach der ersten öffentlichen Filmvorführung 1895 die Technik des neuen Mediums dafür genutzt wurde, mittels Trickverfahren futuristische und fantastische Geschichten zu inszenieren und aufzuführen. Die Faszination für neue und unbekannte Technik

sowie die Spekulation über die Frage, welche technologischen und wissenschaftlichen, aber auch sozialen und politischen Entwicklungen die nahe oder weit entfernte Zukunft prägen werden, entwickelte sich im Science Fiction-Kino zu einer immer wiederkehrenden Konstante innerhalb des Genres¹ (vgl. Koebner 2003, 9/10; Grant 2007, IV 24). Diese Technikfaszination ist allerdings auch schon im frühen Science Fiction Film nicht ungebrochen. Fritz Langs METROPOLIS (D 1927) etwa thematisiert sowohl technologische Entwicklung, Organisation der Arbeit und Ästhetik einer Großstadt der fiktiven Zukunft, ist allerdings ebenso sehr an den Gefahren dieser Entwicklung und deren menschenfeindlichen Konsequenzen interessiert. Die Stadt der Zukunft erscheint zwar hypermodern und futuristisch, der Preis dafür ist aber weiterhin die Unfreiheit und Knechtung der Arbeiter, die durch ihre Revolte das System auch fast zum Einsturz bringen. Utopie und Dystopie, Technikfaszination und Warnung vor potentiellen zukünftigen Entwicklungen gehen schon hier im Science Fiction-Film Hand in Hand. So existieren auch Science Fiction-Narrationen nicht in einem von gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Entwicklungen unberührten Raum, sondern sind, wie andere Texte auch, sowohl bei der Produktion wie auch bei der Rezeption geprägt und beeinflusst von der spezifischen historischen Situation und den verschiedenen zirkulierenden Diskursen ihres Entstehungszeitraums. Deutlich wird dies umso mehr in der ersten Hochphase des Genres: Zwar lassen sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts immer wieder Beispiele für Science Fiction im Kino finden; zu einer ersten Prominenz, verbunden mit einer gesteigerten Produktion vor allem in den USA, gelangte das Genre allerdings erst in den 1950er Jahren² (vgl. Sobchack 1987, 21; Grant 2007, IV 26). Auch bei diesen Filmen lässt sich immer wieder nicht nur eine Faszination für technologische Entwicklung, sondern auch ein profunder Technikskeptizismus konstatieren. Nach der Entwicklung der Atombombe und dem Beginn des Kalten Krieges scheinen technologische und wissenschaftliche Erkenntnisse nicht nur in einem positiven Licht. Das Bewusstsein, dass die technologische Entwicklung auch zur potentiellen Auslöschung der gesamten Menschheit betragen kann schlägt sich vielmehr von nun auch in einem Teil der Science Fiction-Filme nieder. Filme wie zum Beispiel THEM! (Gordon Douglas, USA 1954) oder TARANTULA (Jack Arnold, USA 1955) thematisieren die Bedrohung durch auf Grund von Radioaktivität mutierter Tierwelt. Atomenergie erscheint in diesen und anderen Filmen als etwas, das die Menschheit nach der Erfindung weder kontrollieren noch in allen Auswirkungen verstehen kann und wodurch sie sich selber potentiell an den Rand der Vernichtung führt.

Auch die Filme der folgenden Jahrzehnte greifen existierende Technik-, Fortschritts- und Kulturkritik auf. So rekurren beispielsweise die Science Fiction-Filme der 1960er und 1970er Jahre immer wieder auf Diskussionen über Umweltzerstörung (wie beispielsweise SOYLENT GREEN), Bürgerrechte und

Diskriminierung (PLANET OF THE APES) oder die Rolle der Frau in Gesellschaft, Haushalt und Familie (STEPFORD WIVES; DEMON SEED). Auffallend häufig ist dabei die dystopische Antwort auf die Frage nach zukünftigen Gesellschaftsformen: Die politischen und sozialen Strukturen der Gesellschaften der Zukunft erscheinen im Kino oft als totalitär, überwachend und von Klassenstrukturen geprägt (vgl. Koebner 2003, 9; Grant 2007, IV 23). Selbst wenn die Gesellschaft auf den ersten Blick utopisch und positiv erscheint, erweist sich dieser Eindruck entweder als bloße Fassade (LOGANS RUN) oder durch die Ausbeutung und Unterdrückung bestimmter Bevölkerungsteile oder anderer Völker erkaufte (ZARDOZ, THE TIME MACHINE). Ein Thema, das dabei in diesen dystopischen Fiktionen immer wieder eine Rolle spielt, ist das der Kontrolle (vgl. Wheeler 2005, 95): Die Bürger der zukünftigen Gesellschaften sind nicht frei, sondern müssen in ihren Wünschen und Forderungen sowohl überwacht als auch geformt werden. Direkt oder indirekt thematisiert wird wiederholt der Einsatz von Medien zur Manipulation und Ruhigstellung der Bevölkerung. Wenn sie sie nicht direkt mit Hilfe von Waffengewalt und Polizei unterdrücken, lenken und sedieren die dystopischen Gesellschaften der Zukunft ihre Bevölkerung mithilfe von Spektakeln und Propaganda. Dass die Bürger der Zukunft durch Medien und deren Inhalte korrumpiert werden, ist Teil der Dystopie einer zukünftigen Gesellschaft, aber selten das Hauptaugenmerk der Narration. Selten wird so im Science Fiction-Kino die Medienkritik zum Thema des Films: Der Zusammenhang von Medien, Propaganda und totalitären Gesellschaften erscheint so evident, dass er nicht eigens thematisiert zu werden braucht.

Spektakel im 21. Jahrhundert

In den Jahren seit Beginn des 21. Jahrhunderts wurden mehrere Filme veröffentlicht, die nicht nur das Bild einer dystopischen Gesellschaft entwerfen, sondern die mediale Manipulation und die Inszenierung von Medienspektakeln direkt zum Thema haben. Dabei handelt es sich um Literaturverfilmungen, wenn auch mit höchst unterschiedlichem Ausgangsmaterial: 2006 erschien die Comicverfilmung *V FOR VENDETTA*, geschrieben von den Matrix-Regisseurinnen Lana und Lilly Wachowski auf Grundlage der gleichnamigen Comicserie von Alan Moore und David Lloyd. Von 2012 bis 2015 erschienen die auf den Büchern der amerikanischen Autorin Suzanne Collins basierenden vier Filme der *Hunger Games*-Reihe (*THE HUNGER GAMES* 2012, *CATCHING FIRE* 2013, *MOCKINGJAY* Teil 1 2014 und *MOCKINGJAY* Teil 2 2015). Sowohl die *Hunger Games*-Filme als auch *V for Vendetta* schildern eine zukünftige Gesellschaft, in der ein totalitäres Regime die eigene Bevölkerung im Falle von Widerstand gegen die Ordnung brutal

unterdrückt und gleichzeitig über Medien und Medienspektakel die Bürger nicht nur ruhig hält, sondern die eigene Herrschaft und Ordnung auch legitimiert und festigt. Zentrales Thema ist die Überwindung und der Aufstand gegen dieses System und die es stützenden Medien. Spektakel und ihre strukturstiftende Funktion spielen so eine entscheidende Rolle. Zudem sind sowohl die *Hunger Games*-Filme als auch *V for Vendetta* mit ihrer Ästhetik so prominent geworden, dass ästhetische wie inhaltliche Verweise auf die Filme zu einem Teil der Populärkultur geworden sind.

Dabei kommt den Filmen zugute, dass sie in einer historischen Situation entstehen, in der Medienspektakel und ihre Strukturen immer stärker und vor allem regelmäßiger zu einem Teil des öffentlichen wie des privaten Lebens der RezipientInnen geworden sind. In den vergangenen Jahren, so konstatiert etwa der amerikanische Kultur- und Medienwissenschaftler Douglas Kellner, „media spectacle has become a dominant form in which news and information, politics, war, entertainment, sports, and scandals are presented to the public and circulated through the matrix of old and new media and technologies“ (Kellner 2012, vii). Kellner bezieht sich in seiner Studie auf den französischen Autor und Regisseur Guy Debord, der in seinem Buch *La société du spectacle* (dt. Die Gesellschaft des Spektakels) schon 1967 in 221 Thesen eine Theorie über die Funktion von Spektakeln vorlegte. Debord geht dabei schon in den 1960er Jahren davon aus, dass moderne kapitalistische Gesellschaften von Spektakeln durchdrungen sind, denen vor allem systemerhaltende Funktion zukommt. In einer Abwandlung des ersten Satzes aus Marx' *Kapital* stellt er schon in seiner ersten These fest: „Das ganze Leben der Gesellschaften, in welchen die modernen Produktionsbedingungen herrschen, erscheint als eine ungeheure Sammlung von Spektakeln“ (Debord 1996, 3).³ Diese sind in seinen Augen „Vereinigungsinstrumente“ (ebd., 4), die die verschiedenen Teile und Mitglieder einer Gesellschaft zusammenhalten und die Zuschauer zur passiven Rezeption erziehen. Auch zirkulierende Waren geraten zu Spektakeln des Einzigartigen und Individuellen (vgl. Strehle 2012, 40). Ähnlich wie Theodor W. Adorno in seiner Kritik der Kulturindustrie sieht Debord Spektakel und ihre mediale Vermittlung grundsätzlich negativ. Sie verhindern, dass ZuschauerInnen und KonsumentInnen sich ihrer Situation und ihrer wahren Bedürfnisse bewusst werden, überlagern die Wirklichkeit mit künstlich produzierten Bildern und unterjochen die Mitglieder der in ihrem Bann stehenden Gesellschaft. Außerhalb der Logik der Spektakel gibt es keine von ihnen unberührte authentische Erfahrung. Demgegenüber differenziert Douglas Kellner sein Konzept der Medienspektakel im 21. Jahrhundert. Wie Debord stellt auch er fest, dass Spektakel zum derzeitigen historischen Moment die dominante Form der medialen Vermittlung von Ereignissen und Nachrichten sind und dabei nicht nur eine rein ästhetische, informierende oder unterhaltende Funktion besitzen.⁴ Sie stellen darüber hinaus Themen und Erzählungen zur Verfügung, „around which the society is constructed at a given moment and which can be contested and

used for various social and political ends” (Kellner 2012, xi). Wie in den Filmen sind Medienspektakel für Kellner keine neutrale Form der Übermittlung von Informationen oder der Unterhaltung, sondern üben in den jeweiligen Gesellschaften, in denen sie entstehen und in denen sie übertragen werden, bestimmte Funktionen aus. Die Formen und Strukturen von Spektakeln sind keine ahistorischen Konstanten: Jede Gesellschaft und jede historische Situation kennt ihre eigenen Formen von Spektakeln, die in ihrer Ästhetik und Inszenierung außerdem vom jeweiligen Entwicklungsstand der Medien abhängig sind. Wie auch Debord konstatiert, haben Spektakel, gerade durch ihre Allgegenwart in der derzeitigen Mediengesellschaft, Einfluss auf das Denken und Handeln der Rezipienten: „Under the influence of a multimedia image culture, seductive spectacles fascinate the denizens of the media and consumer society and involve them in the semiotics of an ever-expanding world of entertainment, information, and consumption, which deeply influence thought and action“ (Kellner 2012, xv). Kellner sieht die Funktionen und Beeinflussungen der Spektakel allerdings ambivalenter als Debord. Spektakel können von verschiedenen politischen Lagern zu verschiedenen Zwecken eingesetzt werden, und die Rezipienten sind in ihrer Rezeptionshaltung und ihren Reaktionen nicht grundsätzlich determiniert. Nichtsdestotrotz konstatiert Kellner für das erste Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts eine Allgegenwart und Dominanz des Spektakels in Medien und Politik. Die besondere Prominenz von Medienspektakeln zu Beginn des 21. Jahrhunderts liegt nicht zuletzt darin begründet, dass dieses quasi mit einem besonderen Medienspektakel eingeleitet wurde. Der 11. September 2001 war das entscheidende Medienereignis und sollte die Politik der nächsten Jahre weltweit nachhaltig beeinflussen. Die spektakulären Bilder waren dabei ebenso Teil der terroristischen Strategie wie sie auch Teil der Begründung für den ‚Krieg gegen den Terror‘ wurden.

V for Vendetta wie auch die *Hunger Games*-Filme erscheinen in dieser historischen Situation der Ubiquität von Medienspektakeln. Beide Narrationen thematisieren die Rolle von Medien und Spektakeln zum Machterhalt dystopischer Gesellschaftssysteme der Zukunft.

The Hunger Games

Die von 2012 bis 2015 veröffentlichten vier Filme basieren auf der erfolgreichen Romantrilogie der amerikanischen Autorin Susan Collins.⁵ Die drei Bände wurden dem Herausgeber zufolge bis Mai 2012 in 50 Sprachen übersetzt und allein in den USA geschätzte 50 Millionen Mal verkauft. Der Erfolg der Bücher und der Filme führte in den letzten Jahren zu zahlreichen ähnlichen Veröffentlichungen im Film- und Print-Bereich und zur Entstehung des Genres der „Young Adult Dystopian“ (Fisher 2012, 27).⁶

Die Bücher wie die Filme schildern eine dystopische Zukunft in der fiktiven Nation Panem auf dem Gebiet der heutigen USA. Infolge nicht näher benannter Kriege und Katastrophen in der Vergangenheit wurde Panem in zwölf Distrikte gegliedert, die unter der Herrschaft der Hauptstadt Kapitol stehen. Jeder dieser Distrikte ist spezialisiert auf die Herstellung und Verarbeitung eines bestimmten Rohstoffes, der an die Hauptstadt abgeführt werden muss. Als Reaktion auf einen Aufstand und Bürgerkrieg gegen die Herrschaft des Kapitols muss jeder Distrikt zudem jedes Jahr einen männlichen und einen weiblichen Jugendlichen unter 18 Jahren als Reparationszahlung in die Hauptstadt schicken. Die per Los bestimmten Heranwachsenden müssen dann wie Gladiatoren in einer künstlichen Umgebung im Zuge der sogenannten Hunger Games auf Leben und Tod gegeneinander antreten. Der oder die letzte Überlebende führt von nun an das Leben eines Stars, ist allerdings auch verpflichtet, in Zukunft den weiteren Opfern ihres Distrikts als Mentor zur Verfügung zu stehen und so die mörderische Maschine am Laufen zu halten. Dieser tödliche Wettbewerb wird als Medienspektakel zur Unterhaltung der Bewohner der Hauptstadt und zur Demonstration der unbeschränkten Herrschaft über die Distrikte als Reality Show ausgestrahlt. Im Zentrum der Erzählung steht die 16-jährige Katniss Everdeen (Jennifer Lawrence), die zusammen mit dem ausgelosten Peeta Mellark (Josh Hutcherson) für Distrikt 12 an den Spielen teilnimmt. Im Verlauf der vier Filme wird sie dabei immer mehr zur Widerstandskämpferin und zum Symbol eines neuen Aufstandes gegen das Regime. Zugleich wird sie Teil des Spektakels der Propaganda der Aufständischen.

Besonders der erste Film der Reihe, in dessen Verlauf Katniss das erste Mal an den Hunger Games teilnimmt, muss mit einem Paradox umgehen: Als teure und spektakuläre Hollywoodproduktion, basierend auf einer Vorlage, die sich explizit an jugendliche LeserInnen richtet, steht der Film vor der Aufgabe, ein Spektakel zu inszenieren, welches darauf basiert, dass sich Kinder und Jugendliche gegenseitig grausam umbringen. Dabei stand schon allein aus wirtschaftlichem Interesse nicht der Weg offen, den einige Jahre zuvor die japanische Produktion *BATTLE ROYAL* (Kinji Fukasaku, J 2002) genommen hatte. Auch in diesem Film steht eine Gruppe Jugendlicher im Fokus, die gezwungen werden, sich auf einer Insel im Zuge eines öffentlich ausgestrahlten Medienspektakels gegenseitig umzubringen. *BATTLE ROYAL* inszeniert dieses Todesspiel als blutigen Thriller und richtet sich nicht zuletzt durch seine Brutalität offensichtlich an ein erwachsenes Publikum. Demgegenüber mussten sich die *Hunger Games*-Filme auch an ein jüngeres Publikum richten, um international möglichst breit vermarktet werden zu können und profitable Einspielergebnisse zu gewährleisten.

Die Reaktion auf die unausweichliche Aufgabe erschöpft sich in den *Hunger Games*-Filmen nicht nur auf eine mehr oder weniger zurückhaltende Inszenierung der Gewalt, welche trotz der angepeilten niedrigen Altersfreigaben durchaus

vorhanden ist.⁷ Darüber hinaus ist die gesamte Struktur der Narration geprägt von einer wertenden Dichotomisierung sowie der Identifikation der positiven Seite mit der Rolle der Hauptdarstellerin Jennifer Lawrence. Die grundsätzlichsste und offensichtlichste Gegenüberstellung ist die zwischen der das Spektakel ausrichtenden Hauptstadt und den beherrschten Distrikten. Der erste Film beginnt, nach einer kurzen Texteinblendung, die in wenigen kurzen Sätzen den Hintergrund skizziert, vor dem sich die Handlung abspielen wird, mit einem Fernsehinterview zwischen dem verantwortlichen Organisator der ‚Spiele‘, Seneca Crane (Wes Bentley), und dem Moderator ihrer öffentlichen Ausstrahlung (Stanley Tucci). Schon in diesem kurzen Ausschnitt wird die Ästhetik des Lebens in Kapitol ersichtlich: Aufwändig frisierte Bärte und unnatürlich blau gefärbte Haare bestimmen das Aussehen der Männer, während die Bühne einer typischen Gameshow nachempfunden ist. In dem kurzen Interview charakterisiert Crane die Kämpfe nicht nur als Bestrafung der aufständischen Distrikte, sondern als Teil einer inzwischen liebgewonnenen Tradition. Die Hunger Games sind nicht einfach nur ein Mittel, die Unterworfenen an die Unmöglichkeit eines weiteren Aufstandes zu erinnern, sondern das Spektakel ist „something that knits us all together“. Die Frage nach der persönlichen Handschrift des Organisators im Vergleich zu seinen Vorgängern bleibt im Weiteren unbeantwortet. Stattdessen schneidet der Film unvermittelt und mit einem bewusst unharmonischen Anschluss der Bilder nach Distrikt 12, einer armen Region in den Appalachen, und anstelle einer Antwort auf jene Frage ist der panische Schrei eines Mädchens zu hören. Was vor wenigen Momenten noch wie die Diskussion über die Form einer beliebigen Sportveranstaltung erschien, wird so verknüpft mit panischer Angst. Auch der Gegensatz zwischen Distrikt 12 und der Hauptstadt fällt sofort ins Auge. Künstliches Licht, unnatürliche Farben und aufwändige Inszenierung in der ersten Szene werden kontrastiert mit den einfachen Holzhütten und dem natürlichen Grün der Bäume. Der Gegensatz zwischen Zentrum und Peripherie ist so nicht nur einer von Herrschenden und Beherrschten, sondern wird auf ästhetischer Ebene auch direkt eingeführt als Gegensatz von Künstlichkeit und Natürlichkeit, vormodern und futuristisch, High-Tech und Low-Tech. Das schreiende Mädchen ist Katniss’ junge Schwester, die aus einem Alptraum erwacht und nun das erste Mal in ihrem Leben an der Auslosung zur Teilnahme an den Hunger Games antreten muss. Katniss, die sie beruhigend in den Arm nimmt und versucht, ihr die Angst vor dem potentiellen Schicksal zu nehmen, wird so schon bei ihrem ersten Auftritt eingeführt als sowohl stark als auch mitfühlend. Von diesem Moment an verkörpert Lawrence alle Aspekte, die die Filme gegen die geschilderte Kultur des Spektakels in Stellung bringen: Sie ist die unverstellte Natürlichkeit gegen die dekadente Verkommenheit und Unmenschlichkeit der Hauptstadt, bleibt ehrlich und naturverbunden und weigert sich so gut es geht, an der ihr auferlegten Rolle in den Spielen und der damit verbundenen Medienlogik zu partizipieren. Auf dem Weg in die Hauptstadt ist es ihr

Mentor, der ehemalige Gewinner aus Distrikt 12, Haymitch Abernathy (Woody Harrelson), der nach wenigen Gesprächen trocken feststellt: „You are a strangely unlikeable person“. Denn es ist für die Spiele von größter Wichtigkeit, sich beim Publikum der Hauptstadt beliebt zu machen, um während der Spiele von diesem Unterstützung in Form von Waffen und anderen Hilfsmitteln zu erhalten. Katniss' Weigerung, sich diesem Buhlen um Aufmerksamkeit und Sympathie zu unterwerfen, unterstreicht ihre persönliche und moralische Integrität. Gegen die Spektakelgesellschaft des Kapitols bietet also Hauptdarstellerin Jennifer Lawrence, als Star des Films, für den Zuschauer die oppositionelle, positiv besetzte Projektionsfläche. Unterstützt und unterstrichen wird diese Rolle nicht nur durch ihr intradiegetisches Verhalten⁸ und die Aussagen der anderen Figuren, sondern auch durch die dem Film zugrundeliegende Kameraarbeit: Die bevorzugte Form, Lawrence in den Filmen in Szene zu setzen, ist die Nahaufnahme. In den meisten Szenen bleibt die Kamera nah an der Schauspielerin und lässt die Zuschauerin so aus nächster Nähe an ihrer Mimik und den darin sich ausdrückenden Gefühlen teilhaben. Die Großaufnahme ist dabei keine rein ästhetische Entscheidung. Übernommen von der Idee einer empfindsamen Schauspielkunst, steht sie vor allem im Hollywoodfilm für „die Illusion des lebendigen Ausdrucks, der unmittelbaren Wahrnehmbarkeit der Gefühlsbewegung selbst“ (Kappelhoff 2004, 33). Durch die Großaufnahme des Gesichts sollen die vermeintlich authentischen Gefühle und Affekte der Filmfigur dem Zuschauer direkt spürbar werden. Angestrebt wird so eine „affektgeleitete Wahrnehmung“ (ebd. 45), die letztlich eine dem entsprechende Lesart des Films intendiert (vgl. Deleuze 1989, 123). Dass dieses Mittel ausgerechnet in einem Film eingesetzt wird, in dem eine Hauptdarstellerin im Mittelpunkt der Handlung steht, hat eine gewisse Tradition: Die Großaufnahme zur Vermittlung von Emotionen ist ein filmisches Mittel, das besonders mit weiblichen Stars und dem Melodrama als vermeintlich weiblichem Genre in Verbindung gebracht wird (vgl. Kappelhoff 2004, 34). Unterstützt wird diese angenommene Authentizität der Gefühle durch Lawrence' bisherige Karriere beziehungsweise ihr bis dahin fehlendes Star-Image. Größere Bekanntheit erlangte sie durch das Independent Drama *WINTER'S BONE* (Debra Granik, USA 2010); für die Rolle eines jungen Mädchens aus genau einer so verarmten amerikanischen Region, wie in der fiktiven Zukunft Distrikt 12, bekam sie begeisterte Kritiken und wurde für einen Oskar nominiert. Durch ihre wenigen Rollen in großen Hollywoodproduktionen vor den *Hunger Games* hatte sich im Übrigen noch kein spezifisches Image ausgeprägt, mit dem sie als Schauspielerin in Verbindung gebracht werden konnte. Dieser Hintergrund macht es einfacher, Jennifer Lawrence als natürliche und bodenständige Opposition zu der oberflächlichen und grausamen Spektakelkultur zu inszenieren. Die im Verlauf der Filme häufig und wiederholt eingesetzten Groß- und Nahaufnahmen von Lawrence sorgen dafür, dass der Zuschauer den Film unter Rückgriff auf die ihm dadurch angebotenen

Emotionen interpretiert. Die Einstellungen sorgen so nicht nur für Informationen über den Gefühlshaushalt der Hauptfigur, sondern geben den gewünschten Interpretationsrahmen für das Gesehene vor. Wenn sich Katniss etwa im ersten Film zusammen mit Peeta auf einem Wagen vor dem Publikum der Hauptstadt und dem Herrscher von Panem in einer riesigen Arena präsentieren soll, sind ihre Unsicherheit und ihr Unwohlsein nur zu offensichtlich. Ihr Wunsch, sich der Logik des Spektakels so gut es geht zu entziehen, wird den ZuschauerInnen immer wieder vor Augen geführt. Als Heldin der Erzählung versucht Katniss darüber hinaus natürlich, sich dem verordneten Töten der anderen Kinder und Jugendlichen so gut es geht zu entziehen. Dabei übernimmt sie die Rolle der Widerstandskämpferin allerdings nicht aus einer zu Beginn schon vorhandenen Überzeugung: Als Peeta und sie am Ende des ersten Films die einzigen Überlebenden sind, ist es nicht Aufstand, sondern Selbstmord, der als einzig gangbare Alternative erscheint. Der eigene, unspektakuläre Tod ist die einzige Möglichkeit, sich der Logik des Spektakels und der Herrschaft der Hauptstadt zu entziehen. Die Bereitschaft der vermeintlich Verliebten, lieber zu sterben, als zu versuchen sich gegenseitig zu töten, führt dazu, dass die Regeln des Spiels geändert und beide zu Siegern erklärt werden. Aber auch als Sieger werden beide wieder zu einem Teil des Spektakels. Ihre vermeintliche Liebesbeziehung wird nun Teil der medialen Berichterstattung, und sie müssen sich auf eine Tour durch die anderen Distrikte begeben, um die politische Botschaft des Kapitols zu verbreiten. Katniss wird dabei mehr und mehr zu einem Symbol des Widerstandes, ohne diese Rolle aktiv zu suchen. Die inszenierte Authentizität und Natürlichkeit der Figur sorgt allerdings auch dafür, dass sie in ihrer Rolle als Symbol des Aufstandes dem Einsatz und der Funktion inszenierter Spektakel weiterhin kritisch gegenübersteht, auch wenn diese nun von den Aufständischen produziert werden, um mehr Menschen zum Widerstand zu motivieren. Nachdem sie zum zweiten Mal an den Spielen teilnehmen muss, wird sie von der Opposition gerettet und von da an konsequent als Ikone des Befreiungskampfes medial in Szene gesetzt. Katniss' Ablehnung aller Verstellung und ihr Misstrauen gegenüber allem Politischen führen allerdings dazu, dass sie sich auch dieser Rolle mehr und mehr widersetzt. Anstatt Propaganda oder Politik zu betreiben, geht es ihr in letzter Konsequenz nur noch um Rache an Präsident Snow (Donald Sutherland), dem Führer der Hauptstadt. Individuelle Rache, nicht die Unterstützung eines kollektiven Aufstandes, ist es, die Katniss motiviert. Die Sphäre der Politik erscheint auch auf der Seite der Opposition als unaufrichtig und unauthentisch. Als die Hauptstadt besiegt ist, erweisen sich die neuen Herrscher als genauso problematisch wie die alten: Aus Rache am Kapitol sollen nun die Kinder der ehemaligen Herrscher in der Arena gegeneinander kämpfen: Die neue politische Situation beendet mitnichten die Herrschaft des Spektakels. Die befreite Masse erweist sich nicht als edel und gut wie die Heldin, sondern bei erster Gelegenheit als rachsüchtiger Mob.

Die einzig logische Konsequenz, die die Filmreihe den ZuschauerInnen an ihrem Ende anbietet, ist eine radikale Abkehr vom Bereich des Politischen. Die Fokussierung auf die Hauptfigur und ihre Spektakelfeindlichkeit lässt als letzte Reaktion gegen das Spektakel nur den Rückzug ins individuell Private zu. Da sich jedes politische Lager öffentlicher Spektakel bedient, um das Publikum zu steuern oder es für das jeweilige Ziel zu begeistern, bleibt als Reaktion nur die Absage an jegliche Politik, der Rückzug aus dem Kollektiv der verführbaren Massen. Als logische Konsequenz kehrt Katniss daher auch nach vollbrachter Tat der Sphäre des Öffentlichen gänzlich den Rücken und kehrt in den entvölkerten Distrikt 12 zurück. Dort leben Peeta und sie das Ideal der heterosexuellen Kernfamilie, unberührt von sozialen und gesellschaftlichen Außeneinflüssen. Das letzte Bild zeigt sie in der Rolle vermeintlich völliger weiblicher Natürlichkeit, als Mutter mit Säugling auf einer Blumenwiese. Die Vergangenheit ist nur noch als nicht endgültig zu verdrängender Albtraum präsent.

V for Vendetta

Wie die *Hunger Games*-Filme gehört auch die 2006 erschienene Comicverfilmung *V for Vendetta* zum Science Fiction-Subgenre der dystopischen Zukunftsentwürfe. Darüber hinaus geht es ebenfalls um den Kampf einer Heldenfigur gegen ein totalitäres Regime, das seine Herrschaft nicht nur durch direkte Gewalt, sondern auch durch die Medien aufrechterhält. Im Gegensatz zu der klaren Teilung in Spektakel auf der einen und Natürlichkeit auf der anderen Seite ist die Antwort auf die Frage nach der Bewertung von Spektakeln in diesem Fall deutlich ambivalenter.

Während das Comic, auf dem der Film basiert, ursprünglich als Serie in den 1980er Jahren publiziert wurde,⁹ erschien die Kinoversion, mit einiger Verzögerung gegenüber dem geplanten Erscheinungstermin, im März 2006. Seitdem ist vor allem ein Merkmal des Films immer wieder in der öffentlichen Wahrnehmung präsent: Die Maske, die der Held den gesamten Film über trägt und die bis zum Ende seine wahre Identität auch vor den Zuschauern verbirgt. Diese ist dem Gesicht des englischen Verschwörers Guy Fawkes nachempfunden, der im Zuge des ‚Gunpowder Plots‘ 1605 geplant hatte, das englische Parlament und den König in die Luft zu sprengen. Das in den letzten Jahren immer wieder in Erscheinung tretende Hacker-Kollektiv *Anonymous* wählte diese Maske zu seinem Symbol. Wenn Mitglieder des Kollektivs durch Videos oder andere Bekanntmachungen in die Öffentlichkeit treten, so geschieht dies unter dem Schutz eben der gleichen Maske, wie sie auch im Film Verwendung findet.¹⁰ So ist die Symbolik des Films zumindest in bestimmten Bereichen Teil der allgemeinen Popkultur geworden.

Dabei erscheint *V for Vendetta* auf Grund des zugrunde liegenden Themas als zumindest eigentümliche Wahl für einen Hollywoodfilm nach dem 11. September 2001: Im Großbritannien einer nahen Zukunft kontrolliert eine faschistische Regierung ihre Bürger, unterdrückt Andersdenkende und verfolgt Homosexuelle und andere Minderheiten. Der Held der Erzählung, nur bekannt unter dem Namen V, kämpft gegen diese Regierung, indem er symbolisch bedeutsame Gebäude (das Parlament, das Gerichtsgebäude Old Bailey und später 10 Downing Street) in die Luft jagt und einzelne ihrer Amtsträger tötet. Diese stehen alle im Zusammenhang mit einem Konzentrationslager, in dem V selber gefoltert und medizinischen Experimenten ausgesetzt wurde, die ihn zwar körperlich stärker machten, aber gleichzeitig auch fürchterlich entstellten, weshalb er seine Identität permanent unter der stilisierten Maske verbirgt. Mit hineingezogen in die Geschehnisse wird eine junge Frau, Evey, die nach Vs Tod zum Teil dessen Rolle übernimmt. Die ursprüngliche Handlung der Vorlage ist zum einen verwurzelt in der politischen Situation Großbritanniens der 1980er Jahre¹¹ und zum anderen um eine Heldenfigur aufgebaut, die sich ohne viel Interpretationsarbeit als terroristisch lesen lässt. Gerade diese Ambivalenz zwischen der Figur V als Held und Terrorist ist es, aus der die Narration einen Teil ihrer Spannung bezieht. Die Verortung im politischen Klima der 1980er Jahre sowie die zentrale Stellung, die die Bombenattentate auf symbolisch aufgeladene Gebäude in der Erzählung spielen, erscheinen auf den ersten Blick als eine schwere Hypothek für eine Comicverfilmung in den Jahren nach dem 11. September. Jedoch kommen dem Film mehrere Entwicklungen entgegen: zum einen die Nobilitierung des Mediums seit den 1990er Jahren sowie die damit einhergehende neue Prominenz von Comic-Adaptionen seit der Jahrtausendwende und der Erfolg der Wachowski-Geschwister mit ihrem Film *Matrix*, die auch hier für das Drehbuch verantwortlich zeichneten. Nicht zuletzt hatte Alan Moore als Autor der Vorlage seit deren erstem Erscheinen einen gewissen etablierten und kulturell nobilitierten Status erlangt: Moores Dekonstruktion des Superheldengenres in Titeln wie *WATCHMEN* hatten in den 1980ern zu einer Neubelebung des Genres beigetragen. Titel wie *FROM HELL* trugen neben Art Spiegelmans zweibändigem Werk *MAUS* darüber hinaus dazu bei, Comics aus der Sphäre einer Sub-, Populär- und Jugendkultur in den öffentlichen Diskurs zu bringen. *V FOR VENDETTA* erscheint so nicht nur als Comicverfilmung, sondern als Adaption eines bekannten ‚Auteurs‘.

Am Ende der Erzählung korrespondieren die Logik der privaten Rache der ‚Revenge Tragedy‘ und die des politischen Widerstands: Sowohl nach den Regeln des Genres als auch nach der Logik seiner eigenen politischen Überzeugung muss V am Ende sterben: Wenn er seine Ideen verwirklichen will, darf er nicht als Führer übrigbleiben. Die Logik der Superhelden-Erzählung wird dabei insofern aufrecht erhalten, als das Comic einerseits mehr oder weniger mit Vs Tod

endet, die Frage der Nachfolge allerdings sowohl beantwortet als auch potentiell offengehalten wird: Evey nimmt die Guy Fawkes-Maske nach Vs Tod nicht von seinem Gesicht. Vielmehr imaginiert sie den Vorgang nur, wobei unter der Maske verschiedene Gesichter der Toten und am Ende ihr eigenes erscheinen. So bleibt Vs Identität bis zum Ende unklar und seine Rolle wird endgültig allegorisiert. Die vielen Gesichter unter der Maske und schließlich Eveys Übernahme der Rolle verweist auf das Potential, dass jeder Vs Position einnehmen kann.

Der Film nimmt darüber hinaus einige entscheidende Änderungen an der Vorlage vor und reichert diese zusätzlich auf der Bildebene durch Verweis auf die politische und gesellschaftliche Situation nach dem 11. September an. Die Änderungen am Ausgangsmaterial verschieben dabei die politischen Implikationen. Das Regime in der Filmvorlage hat eine noch größere Ähnlichkeit mit der Ästhetik des Nationalsozialismus, und dem Diktator kommt eine entscheidendere Rolle als Verkörperung des Systems zu als in der Vorlage. Der Gegensatz zwischen V und Sutler,¹² dem ‚High Chancellor‘ der Filmadaption, wird immer wieder betont. Während V diszipliniert, freundlich und kultiviert auftritt, geifert und schreit der Kanzler bei seinen politischen Beratungen. Zudem kam die Partei nicht allein durch die Auswirkungen eines Nuklearkrieges an die Macht, sondern verübte Verbrechen an der eigenen Bevölkerung: Durch das Entfesseln eines Virus starben tausende Menschen, so dass erst die Situation geschaffen wurde, in der die Partei eine Rettung anbieten konnte. Damit ergänzt der Film die Angst vor einer nuklearen Katastrophe der 1980er mit der Virusparanoia der 2000er Jahre und verweist indirekt auf die Angst vor Anthrax, das in den Wochen nach 9/11 in den USA an einige Personen versandt worden war. Der Film betont darüber hinaus noch stärker die Parallelen der Handlung zum schon erwähnten ‚Gunpowder Plot‘.¹³ Vor Beginn der eigentlichen Handlung steht ein historischer Rückblick, der dem Zuschauer die Ergreifung und Hinrichtung Guy Fawkes‘ noch einmal vor Augen führt. James Keller verweist in seiner Studie *V for Vendetta as Cultural Pastiche* auf den Schock und die Paranoia, die die Aufdeckung der Verschwörung im elisabethanischen England auslöste, und sieht darin eine Parallele zu der paranoiden Situation und der darauf reagierenden Gesetzgebung der Regierungen nach den Terroranschlägen (vgl. Keller 2008, 21). Der Angriff auf die eigene Bevölkerung mit biologischen Kampfstoffen macht Vs Kampf gegen die Regierung zusätzlich zu einem *bellum iustum*. Seine terroristischen Aktionen gegen die leeren Symbole des Staates sind eine Reaktion, im Falle des Films nicht nur auf die Verbrechen in den NS-Konzentrationslagern, sondern auf eine organisierte Form des Staatsterrorismus. Dabei erinnern die Bilder, die die Situation nach der Machtergreifung der Partei schildern, nicht von Ungefähr an die Bilder aus dem Gefangenenerlager Guantanamo Base. Die zusätzlichen ästhetischen Ähnlichkeiten zwischen dem Regime im Film und der NSDAP sorgen allerdings auch für einen gewissen Abstand

zur politischen Situation nach 9/11. Sutler ist nicht George W. Bush. Zugleich ist diese totalitäre Gefahr nicht gebannt, da sie sich in der Zukunft verortet. Damit dient der Film, obwohl er die politischen Referenzen der Vorlage entweder umschreibt oder wegfällen lässt, ebenfalls als eine Warnung, wie schnell aus einer gesellschaftlichen Paranoia ein totalitäres Regime hervorgehen kann (vgl. Jung 2010, 49). Die immer wieder eingestreuten Bilder mit Referenzen aus der Ikonographie des ‚War on Terror‘ erinnern den Zuschauer dabei an den Status des Films als Allegorie. Gleichzeitig bemüht sich James McTeigue als Regisseur, Vs Handlungen und Charakter, neben dem Verweis auf einen gerechten Feldzug gegen einen diabolischen Feind, noch über andere intertextuelle Verweise zu legitimieren. Gegenüber der Vorlage wurde die Zahl der Shakespeare-Zitate in Vs Dialogen noch einmal erhöht. Neben *Macbeth* zitiert V nun auch noch *Hamlet* und *Richard III.* Damit verortet er sich noch stärker als im Comic als tragischer Held eines elisabethanischen Dramas. Zudem konstruieren interfilmische Verweise immer wieder eine Verwandtschaft Vs mit anderen maskierten und gerechten Rächern: Sowohl *Zorro* als auch der *Graf von Monte Christo* stehen für die Rolle Pate. Der unterschiedliche Ansatz von V FOR VENDETTA als Film und als Comic beruht nicht nur auf den unterschiedlichen medialen Regeln und Strukturen, sondern eben auch auf der unterschiedlichen historischen Verortung.

Der Film scheint sich dabei seiner Charakterisierung von V als rechtem Rächer und nicht als Terroristen dabei so sicher, dass er gleichzeitig die Bombenanschläge wieder als Spektakel inszeniert. Dabei kommt es zu einem interessanten Unterschied zum Comic: Während dieses in vielen Pannels dem Leser eine filmische Zuschauerposition zukommen lässt und die einzelnen Pannels nach einer filmischen Logik montiert, bleibt es bei den Explosionen, entgegen den Konventionen des Superheldencomics, eher zurückhaltend. Sowohl die Explosion des Parlaments als auch die des Gerichtsgebäudes bekommen nur jeweils zwei Pannels zur Abbildung, die sich dabei in Größe und Farbgebung nicht von den anderen Pannels der Seite unterscheiden (vgl. Moore/Lloyd 1990, 14 und 41). Der Film dagegen inszeniert die Explosionen wieder als großes Spektakel. Das liegt auch daran, dass im Gegensatz zu den *Hunger Games* die Grenze nicht zwischen Spektakel und Authentizität, sondern zwischen den politischen Zielen beim Einsatz von Spektakeln verläuft. Da der Film klar zwischen dem guten Einsatz von Spektakeln durch V und dem schlechten Einsatz durch die Regierung unterscheidet, kann er erstere unbedenklich groß in Szene setzen. Die spektakulären und öffentlichen Akte der Zerstörung, die V sowohl im Comic als auch im Film begeht, sollen nicht die Bevölkerung in Angst und Schrecken versetzen, sondern sind Teil seines Kampfes gegen das totalitäre System. Vs Terrorakte zielen nicht auf die britische Bevölkerung, sondern auf Symbole der Staatsmacht.¹⁴ Damit wendet er sich vor allem gegen Ziele des ideologischen Staatsapparates (vgl. Althusser 2010;

47-70), um sie eben als solche zu entlarven. Ein zweiter Schritt ist das Kapern der Kommunikationsmittel wie etwa des Fernsehens, um so direkt über den Kanal der ideologischen Beeinflussung zur Bevölkerung zu sprechen. Damit gleicht Vs Strategie viel eher einem Kampf gegen die Diskurse des Systems als einer militärischen Auseinandersetzung. Die Betonung liegt so eher auf der politischen Auseinandersetzung im Bereich der Diskursmacht und der Symbolpolitik und auf „silent popular support above millitarism and overt force, as embodied in V’s television address to the people and the reader, which indicts both for electing and appointing governmental leadership and representatives [...]“ (Gray 2010; 39). Dabei sind diese Spektakel geradezu nötig, um den Bürgern die Machtlosigkeit des Regimes und die Aushöhlung und Leere der politischen Symbole vor Augen zu führen. Neben direkter und brutaler Gewalt stützt sich das System im Film auf die Angst der Bevölkerung und deren mediale Manipulation. Als Reaktion auf einen von Vs Anschlägen lässt der Kanzler die Menge an beängstigenden Nachrichten im Fernsehen noch einmal erhöhen. Ziel ist es, den ZuschauerInnen vor Augen zu führen, warum nur das Regime ihnen Sicherheit bieten kann. Die Spektakel der öffentlichen Zerstörung der Symbole staatlicher Herrschaft dienen daher dazu, sowohl das System herauszufordern, als auch den Beherrschten vor Augen zu führen, dass das Regime nicht in der Lage ist, diese Anschläge zu verhindern. Spektakel dienen somit in *V for Vendetta* nicht ausschließlich der Manipulation und Ruhigstellung der Bevölkerung, sondern haben im Gegenteil revolutionäres Potential. Spektakel sind Mittel zu einem bestimmten Zweck, als solche allerdings nicht das Gegenteil einer natürlichen Authentizität. Im Gegensatz zu den *Hunger Games* liegt die Antwort auf eine Gesellschaft der Spektakel dezidiert nicht im Rückzug ins Private und Außergesellschaftliche, sondern in der politischen Umgestaltung und demokratischen Ermächtigung der Massen. Zwar zieht sich auch V durch seinen von ihm selbst eingeplanten Tod aus der Handlung zurück, allerdings nicht, ohne vorher zahllose Kopien seiner Maske unter der Bevölkerung zu verteilen. Durch sein Beispiel und die von ihm inszenierten Spektakel der Zerstörung der alten politischen Symbole fühlen sich die Bürger wieder ermächtigt, sich gegen das sie unterdrückende System zu erheben.

Fazit

Wenn man davon ausgeht, dass Filme, wie andere kulturelle Texte auch, immer auch Produkte ihres Entstehungszeitrahmens sind, ist die Auseinandersetzung mit Spektakeln innerhalb verschiedener filmischer Narrationen in den letzten Jahren keine Überraschung. Die verstärkte Präsenz von Spektakeln innerhalb und außerhalb der Medien führt zu einer Reflexion über deren Status und Einsatz innerhalb

anderer Texte. Die beiden an dieser Stelle vorgestellten Beispiele zeigen zugleich einen Teil der Bandbreite, mit der sich selbst die ansonsten häufig selber als Spektakel abgetanen Hollywoodproduktionen des Themas annehmen. Die Bewertung von Spektakeln in zeitgenössischen filmischen Dystopien spiegelt so ihren ambivalenten Status innerhalb der gegenwärtigen Mediengesellschaft.

Anmerkungen

- 1 Wie bei anderen Genres auch erscheint die Antwort darauf, welche narrativen Konstanten und wiederkehrenden Tropen und Topoi Science Fiction konstituieren, auf den ersten Blick relativ evident, erweist sich allerdings bei näherer Betrachtung wesentlich komplexer. So weisen etwa Vivian Sobchack (1987) und Thomas Koebner (2003) auf die thematischen Überschneidungen zwischen Science Fiction, Horror und Fantasy hin. Des Weiteren können sich in den meisten Filmen Merkmale verschiedenster Genres wiederfinden, was die strenge Zuordnung eines Films zu einem spezifischen Genre zusätzlich fraglich werden lässt. Meistens werden aber in Bezug auf den Science Fiction-Film der Umgang mit Technologie sowie futuristische Anteile innerhalb der Erzählung als grundlegendste Bestimmung des Genres genannt.
- 2 So listet etwa der Band über Science Fiction aus der Filmgenrereihe des Reclam Verlags in den Augen der Autoren hundertsechzehn wichtige Filme auf, davon allerdings nur acht aus den Jahren vor 1950 (vgl. Koebner 2003).
- 3 Der Satz bei Marx lautet im Original: „Der Reichtum der Gesellschaften, in welchen kapitalistische Produktionsweise herrscht, erscheint als eine ‚ungeheure Warensammlung‘ [...]“ (Marx/Engels, Werke Bd. 23, S. 49) Für Debord, Mitglied und Mitbegründer der Situationistischen Internationale, setzt sich das Spektakel an die Stelle der Ware beziehungsweise werden die Waren für die Verbraucher selber zum Spektakel und dieses im Gegenzug zu einer Ware.
- 4 Im Gegensatz zu Debord, für den der Sieg der Spektakel über die Gesellschaft in den 1960ern schon gewonnen war, analysiert Kellner den Aufstieg der Spektakelkultur in der Entwicklung der (US-) Medien seit der Entstehung des Satellitenfernsehens und der Verbreitung des Internets. Der Siegeszug der Medienspektakel und seine Entwicklung zur dominanten Form der Nachrichten entfaltet sich für ihn vor allem seit den 1990er Jahren.
- 5 Die ersten beiden Filme entsprechen dabei den ersten beiden Büchern, während das dritte Buch auf zwei Filme aufgeteilt wurde.
- 6 Weitere im Anschluss an den Erfolg der *Hunger Games*-Bücher und -Filme erschienene Titel, die inzwischen auch schon für das Kino ebenfalls als Filmreihen umgesetzt wurden oder noch erscheinen werden, sind beispielsweise die *Divergent-Trilogie* (dt. Die Bestimmung) oder die *Maze Runner*-Reihe (dt. Die Auserwählten – Im Labyrinth).
- 7 Trotz der kulturellen Unterschiede im Umgang mit medialen Gewaltdarstellungen und den unterschiedlichen Freigabesystemen in den USA und Deutschland erhielten alle Filme in Deutschland eine Freigabe für Jugendliche ab 12 Jahren und damit eine ähnliche Einstufung wie in den USA. Allerdings weist die Motion Picture Association of America, die für die Altersfreigabe von Filmen zuständig ist, bei allen Filmen darauf

- hin, dass diese trotzdem noch „intense sequences of violence and action“ sowie „some disturbing images and thematic material“ enthalten.
- 8 „Der Begriff *intradiegetisch* bezeichnet eine narrative Ebene, die innerhalb dieser Welt liegt. So sind intradiegetische Ereignisse jene Ereignisse, die innerhalb der ersten Erzählung, die von einer extradiegetischen Instanz, also einer Instanz außerhalb der diegetischen Welt, erzählt wird, stattfinden.“ [Art.] Intradiegetische Ebene, in: Literaturtheorien im Netz, Freie Universität Berlin, <<http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/littheo/glossar/intradiegesis.html>>.
 - 9 Die ersten zwei Bücher von Alan Moores und David Lloyds Comic *V for Vendetta* erschienen ursprünglich als fortgesetzte Serie in dem britischen Comic-Magazin *Warrior* von 1982 bis 1985. Nach der Einstellung des Magazins 1985 entstand eine längere Pause in der Publikation, bis *DC Comics* die Serie 1988 erneut publizierte und die wiederum serielle Veröffentlichung des dritten Bandes ermöglichte. Alle drei Bände erschienen 1990 mit einigen Ergänzungen in einem Band.
 - 10 Zwar trägt auch die Figur im Comic schon dieselbe Maske, aber erst durch den Film wurde diese einem größeren Publikum geläufig.
 - 11 Die Verortung der Erzählung in einem faschistisch geprägten England ist immer wieder als Kommentar auf die Politik des Thatcherismus gelesen worden. Nicht zuletzt Moore äußerte sich selbst immer wieder in diese Richtung: „He [...] recalls the growing sense at the time of developing the strip of a country edging toward a police state, with heavily armed, dark visored, riot police of a kind we hadn't really seen over here before, fighting predominantly black youth in the nationwide urban riots of 1981“ (Gray 2010, 37). Allerdings erscheint die Auseinandersetzung mit autoritären Ideologien im Comic komplexer als die bloße Gleichsetzung von Thatcherismus und Faschismus, was auch der Verfilmung zugute kommt: Anstatt mit Bezügen zum Thatcherismus arbeitet der Film mit der politischen Ikonographie des 21. Jahrhunderts nach dem 11. September. Die Warnungen vor einer politischen Entwicklung hin zu mehr Totalitarismus und Autoritarismus bleiben dabei auch ohne den Bezug zu den 1980er Jahren bestehen.
 - 12 Der Name ist gebildet aus Susan, dem Namen des Führers aus dem Comic, und Hitler, um die historische Referenz noch deutlicher werden zu lassen.
 - 13 Ein Versuch britischer Katholiken, während der Parlamentseröffnung 1605 den protestantischen König von England, seine Familie, die Regierungsmitglieder und die Parlamentarier zu töten.
 - 14 Wobei im Comic selber offengelassen wird, ob sich noch Menschen in den Gebäuden befunden haben.

Literatur

- Althusser, Louis: Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbband. VSA 2010.
 Debord, Guy: Die Gesellschaft des Spektakels. Edition Tiamat 1996.
 Deleuze, Gilles: Das Bewegungs-Bild. Kino 1. Suhrkamp 1989.
 Fisher, Mark: Precarious Dystopias: *The Hunger Games, in Time, and Never Let Me Go*. In: Film Quarterly, Vol. 65, Nr. 4, 2012, S. 27-33.
 Grant, Barry Keith (Hrsg.): Schirmer Encyclopedia of Film. Vol. 4. Thomson/Gale 2007.

- Gray, Maggie: 'A fistful of dead roses...'. Comics as cultural resistance: Alan Moore and David Lloyd's *V for Vendetta*. In: *Journal of Graphic Novels and Comics*. Vol. 1, Nr. 1, 2010, S. 31-49.
- Jung, Berenike: *Narrating Violence in Post-9/11 Action Cinema. Terrorist Narratives, Cinematic Narration, and Referentiality*. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010.
- Kappelhof, Hermann: Unerreichbar, unberührbar, zu spät. Das Gesicht als kinematografische Form der Erfahrung. In: *montage/av*, Vol. 13, Nr. 2, 2004, S. 29-53.
- Keller, James: *V for Vendetta as Cultural Pastiche. A Critical Study of the Graphic Novel and Film*. McFarland 2008.
- Kellner, Douglas: *Media Spectacle and Insurrection*, 2011. From the Arab Uprisings to Occupy Everywhere. Bloomsbury 2012.
- Koebner, Thomas (Hrsg.): *Filmgenres Science Fiction*. Reclam 2003.
- Moore, Alan/ Lloyd, David: *V for Vendetta*. Vertigo 1990.
- Sobchack, Vivian: *Screening Space. The American Science Fiction Film*. Rutgers University Press 1987.
- Strehle, Samuel: *Zur Aktualität von Jean Baudrillard. Einleitung in sein Werk*. VS Verlag 2012.
- Wheeler, Ben: Reality is what you can get away with: Fantastic Imaginings, Rebellion and Control in Terry Gilliam's *Brazil*. In: *Critical Survey*, Vol. 17, Nr. 1, 2005, S. 95-108.

YouTube zwischen Professionalisierung, Plattform-Stars und neuen Konkurrenten. Die Entwicklung der Videoplattform vom Innovationstreiber zum gejagten Marktführer

Zusammenfassung: YouTube hat seit seiner Gründung vor rund 11 Jahren verschiedene Entwicklungsschritte durchlaufen. War die Plattform anfangs für Amateurvideos konzipiert, hat sie sich über die Zeit professionalisiert und ein ganzes Ökosystem an Protagonisten, Vermarktern und Produzenten geschaffen. Diese Neupositionierung von YouTube wird hier genauer beleuchtet und die daraus resultierenden Gefahren und Chancen werden aufgezeigt. Des Weiteren wird auf den Wert von Kanälen, Netzwerken und Kanalbetreibern eingegangen und mit einem Überblick der Top YouTube-Kanäle in Deutschland abgeschlossen. – Keine pädagogische Betrachtung, sondern ein medienwissenschaftlich informierter Blick hinter die Kulissen und ins Umfeld eines der derzeit größten medialen Lieferanten von Events und Entertainment.

Abstract: During its 11-year existence YouTube went through various stages of development. Initially conceived as a platform for amateur videos, it has become ‚professionalized‘ and transformed into a whole ecosystem of protagonists, marketers and producers. This repositioning of Youtube will be examined more closely here, pointing to the dangers and opportunities. In addition, the significance of channels, networks and channel providers will be discussed, concluded by and an overview of the top You Tube channels in Germany. This will not be a ‚pedagogical‘ reflection but rather a media sociological peek behind the present-day workings and into the surroundings of one of today’s largest providers of events and entertainment.

Keywords: Youtube, Onlinevideo, Video, Internet-TV

Als *YouTube* vor 11 Jahren (vgl. Wikipedia contributors a) an den Start ging, hatte die Plattform eine klare Positionierung. Es ging darum, einfach Videos auszutauschen, die zu groß waren, um sie per Email zu verschicken. Indem YouTube gleich zu Beginn das Einbinden der eigenen Videos in andere Seiten und Angebote ermöglichte und zudem konsequent auf Flash (damals State of the Art) setzte, gelang der Plattform ein rasanter Aufstieg. In diesem Anfang liegt viel von dem, was YouTube heute ausmacht. YouTube war immer eine Plattform und kann mittlerweile

für Video fast zur kritischen Infrastruktur gezählt werden. Doch über die Jahre hat sich YouTube weiterentwickelt, und neben der YouTube-Plattform *Broadcast Yourself* entstanden ein Vermarkter, ein Produzent und ein Angebot, das sich auf vielen Ebenen professionalisiert hat. Die Videoplattform setzt seit Jahren auf eine Strategie, die in den 1980er Jahren erfolgreich von den Kabelnetzbetreibern angewandt wurde. Damals stellte sich heraus, dass allein die bessere Empfangsqualität Zuschauer nicht davon überzeugt, ein Kabelabonnement abzuschließen. Deshalb begannen die Kabelnetzbetreiber, spezialisierte Nischenprogramme anzubieten, um Abonnenten anzulocken. So begann zum Beispiel der Aufstieg von ESPN, „the Worldwide Leader in Sports“, mit Tischtennis-Übertragungen. Aus den einstigen Nischensendern entstanden große Sendermarken und sogar Entertainment-Konzerne wie *Liberty Media*. Vergleichbares erleben wir bei YouTube. Mit dem Partner-Programm, den YouTube-Netzwerken und schließlich den *Original Channels* sowie *YouTube-Preferred* und *YouTube-Red* hat YouTube neue Inhalte ermöglicht und Nischen geschaffen. Die Plattform wurde so zur Geschäftsgrundlage vieler Künstler, Produzenten und Firmen. Es hat sich ein Ökosystem entwickelt, das auf unterschiedlichsten Ebenen agiert. Heute ist YouTube zwar Marktführer und der Platzhirsch, es bilden sich aber an vielen Stellen neue Konkurrenten für die Plattform heraus – von *Facebook* über *Snapchat* bis *Twitch*. Sie alle haben YouTube etwas in die Defensive gedrängt.

Professionalisierung macht YouTube anfällig

Die wichtigste Entscheidung von YouTube war es, die Professionalisierung der Produzenten und Strukturen voranzutreiben. In der öffentlichen Wahrnehmung, maßgeblich getragen vom *Original Channel*-Programm (vgl. Wikipedia contributors b), positionierte YouTube die Plattform neu. Nicht mehr „Broadcast Yourself“ stand im Zentrum, sondern originäre Inhalte und ausgewählte Produzenten wie Michelle Phan, Smosh oder PewDiePie, die zum Aushängeschild der Plattform wurden. Dieser Wandel brachte eine Aufwertung der Kanäle und damit der Abonnements mit sich, die schnell zu einer wichtigen Währung wurden (goldener Play-Button). YouTube unterstützte diese Entwicklung durch Anpassungen in den internen Algorithmen, die vor allem regelmäßige Produktion und eine lange Verweildauer belohnen. So wurden gezielt bestimmte Inhalte auf der Plattform gefördert. Während YouTube also langsam das Niveau der Inhalte und vor allem die Sichtbarkeit der professionellen Produktionen anhob, schuf es Platz für neue Anbieter.

Das schnelle Video zwischendurch, der lustige, ungeplante Clip oder der spontane Webcam-Kommentar finden plötzlich keinen Platz mehr in den durchformatierten Kanälen auf YouTube. Diese Inhalte finden ein neues Zuhause auf Facebook,

Twitter und *Instagram*. *Me at the Zoo* (vgl. jawed 2005), das erste YouTube-Video, würde heute bei Facebook oder Twitter veröffentlicht werden. Somit vereinnahmen diese Plattformen den Platz am unteren Ende, den YouTube durch die eigene Professionalisierung aufgab. Was wir hier erleben, ist die klassische Low-End Disruption (vgl. Wikipedia contributors c): Indem ein Anbieter sein eigenes Produkt verbessert und professionalisiert, schafft er Platz für neue Herausforderer, die ein „Good Enough“-Produkt anbieten.

YouTube Unbundling

Gerade der Übergang zu Mobile als dominierendem Zugang und bevorzugtem Nutzungskontext stellt Webplattformen vor Herausforderungen. Facebook und andere haben auf diese Herausforderung mit einem *Unbundling* (Entbündeln) der eigenen Plattform geantwortet: Groups, Messenger, Instagram und *Whatsapp* auf dem Smartphone ergeben in der Summe Facebook auf dem Desktop. YouTube hingegen hat bis vor Kurzem versucht, immer mehr Funktionalität auf die eigene Plattform, in die gleichen Strukturen und in dieselbe App zu überführen. *Music Key* ist der erste zarte Versuch, klar definierte Nutzungsszenarien aus YouTube herauszulösen, *YouTube Kids* ein anderer. Dieser erste Versuch ist jedoch mehr als halbherzig. Der monolithische Ansatz erlaubt es spezialisierten Anbietern, Fuß zu fassen. Die Konkurrenz findet dabei auf zwei Ebenen statt, zum einen inhaltlich und zum anderen funktional.

Inhaltliches Unbundling

Wie erwähnt, positioniert sich vor allem Facebook im Low-end-Bereich und bietet den „Resten“ ein neues Zuhause. Darüber hinaus versuchen jedoch vor allem die professionellen YouTube-Partner, eigene Umfelder zu schaffen, um dort eine Premium-Vermarktung vornehmen zu können. Die meisten größeren YouTube-Netzwerke bauen eigene Plattformen für ausgewählte Themen und Genres auf. *Tastemade* baut Apps und Websites, *Maker Studios* betreibt *Maker.TV*, und *Full-screen* hat eine eigene Plattform angekündigt (vgl. Spangler 2016). Hinzu kommen größere YouTuber, die ihre eigenen Webseiten und Apps aufbauen, wie zum Beispiel *Unge* und *Smosh* – die US-Schauspielerinnen Ellen DeGeneres hat sogar *Ellen Tube* entwickelt. In diesem Feld agieren zudem neue Anbieter, die von der Strahlkraft der YouTube-Stars profitieren wollen. *Vessel*, *Yahoo!*, *Vimeo* und *AOL* engagieren entweder YouTuber, um exklusiv für das eigene Angebot zu produzieren, oder etablieren ein zusätzliches Verwertungsfenster, in dem sie die Inhalte für, beispielsweise, 72 Stunden exklusiv vor YouTube haben (vgl. ebd.). Weitere

konkurrierende Content-Verticals sind *Vevo* für Musik, *Liveleak* für ungefilterte Nachrichten und natürlich *Vimeo* für Filmemacher.

Show don't tell (vgl. Gugel 2014a) umschreibt den Trend zur Bewegtbild-Kommunikation. Genau in dieses Genre gehen Apps wie *Vine*, Instagram oder Snapchat. Das Besondere an diesen Apps ist, dass sie von Twitter gelernt haben: Sie geben den Nutzern nicht die komplette kreative Freiheit, sondern führen Restriktionen ein und stellen den Nutzern mit ihrer App sowohl ein Tool zur Produktion als auch zum Konsum und somit zur Verbreitung zur Verfügung. *Vine* fokussiert sich auf Sechs-Sekunden-Loops und Stop-Tricks, Instagram-Video auf gefilterte Eindrücke mit einer kürzlich von 15 auf maximal 60 Sekunden erhöhten Video-Länge, und Snapchat setzt auf vertikale Videos (*Mobile First!*) kombiniert mit Slideshows und der Vergänglichkeit als Alleinstellungsmerkmal. Damit entwickeln diese Apps neue Darstellungsformen, die genau für ihre Zwecke optimiert sind, und kreieren zudem ihre eigenen Stars und Produzenten (vgl. Chan 2014) jenseits von YouTube.

Funktionales Unbundling

YouTubes Kernkompetenz liegt ganz klar im Archiv und in der Suche. Kein anderer Anbieter verfügt auch nur ansatzweise über ein vergleichbares Archiv und einen vergleichbaren Schatz an Videos. Die Nutzer nehmen deshalb ‚zu Recht‘ an: wenn etwas nicht auf YouTube zu finden ist, existiert es nicht. YouTube macht zudem, wenig verwunderlich, einen guten Job bei der Suche. Doch damit hört es im funktionalen Bereich auf. Vor allem die Discovery – wenn Nutzer keine klaren Bedürfnisse und somit keine Suchbegriffe parat haben – hat YouTube leichtfertig abgegeben. Hinzu kommt, dass die Suche vor allem auf Smartphones enorm an Bedeutung verliert. Aus einem Artikel des ehemaligen Produktionschefs bei YouTube geht hervor, dass die Plattform die Discovery fast komplett an Andere ausgelagert hat und durch die Suche kompensieren möchte (vgl. Hunter 2013) – ein Unterfangen, das auf Smartphones, die von Feeds (Facebook, Instagram, Twitter) dominiert sind, schwer umzusetzen ist.

Blogs, Facebook, Twitter, *Reddit* oder Medienwebseiten – sie alle sorgen dafür, dass Videos entdeckt werden und neue Nutzer auch im Browse- und Unterhaltungsmodus auf YouTube aufmerksam werden. Dieses Vorgehen funktionierte bis vor kurzem extrem gut, bis zu dem Punkt, an dem Facebook und Twitter entschieden, ihre eigenen Videoangebote zu pushen und YouTube abzuwerten. Indem Facebook zwischen den Nutzern und YouTube steht, kann das Social Network problemlos die eigenen Videos bevorzugen und diese deutlich prominenter im Newsfeed darstellen. Während Facebook-Videos im Autoplay laufen, erhalten YouTube-Videos noch nicht einmal einen großen Thumbnail. Facebook setzt dieses Mittel sehr gezielt ein, um Produzenten davon zu überzeugen, Videos auf der eigenen Plattform

hochzuladen. Die Strategie funktioniert vor allem bei Marken: der US-amerikanische Fernsehprogrammanbieter *HBO* veröffentlichte den Trailer zur *Game of Thrones – Season 5* ganze drei Tage früher auf Facebook. Indem Facebook YouTube den Traffic zu Gunsten der eigenen Videoangebote entzieht, stellt sich für YouTube die Frage, wie Nutzer in Zukunft die Inhalte entdecken sollen.

Der zweite funktionale Bereich sind Live Streams. Twitch, *Periscope* und *YouNow* haben es geschafft, Livestreaming-Dienste populär zu machen, wohingegen YouTube für seine eigenen, massiv promoteten YouTube Music Awards nur mit moderaten Live-Zugriffen aufwarten konnte (vgl. Peterson 2013). Sowohl *YouNow* als auch Twitch sind zudem vor allem gut darin, Produzenten und ihre Community näher zusammenzubringen – ein Feld, das YouTube in den letzten Jahren fast komplett ausgelagert hat. Alle größeren YouTuber betreiben Twitter, Facebook, Snapchat, Instagram, Twitch, *Ask.fm* und/oder *YouNow*-Accounts, um darüber mit ihren Fans zu interagieren. Sie bauen über diese weiteren Kanäle massiv ein Publikum auf, das sie auch losgelöst von YouTube bedienen. Das Audience Development zahlt sich für die Künstler aus, und bis jetzt hat es für YouTube auch gut funktioniert, weil die meisten Aktivitäten der Künstler darauf ausgerichtet waren, mehr Abrufe auf YouTube zu generieren. Doch der Fokus wandelt sich, und die Frage ist natürlich, wem gehören die Nutzer: Sind es treue YouTube-Nutzer oder Fans der Künstler, die sie genauso gut z.B. zu *Vessel*, einer Plattform, die exklusive Inhalte der großen YouTuber veröffentlicht, schicken könnten?

Facebook bietet Stars eine eigene, speziell auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene App, um ihre Profile zu managen. Was ist das Äquivalent von YouTube für seine Stars, die Creator Studio App? Wie können YouTuber mit ihren Abonnenten in Kontakt treten? Wie können Produzenten verhindern, dass ihre Abonnentenzahlen immer mehr an Bedeutung verlieren? Das Audience Development auf YouTube ist essentiell, aber die Tools und die Unterstützung gerade für große YouTuber seitens YouTube sind der Bedeutung der Stars für die Plattform nicht angemessen.

Was ist ein YouTube-Kanal wert?

Über Bewertungen lässt sich trefflich streiten und spekulieren. Nicht zuletzt die 16,5 Mio. €-Finanzierung des deutschen Multi-Channel-Netzwerks Mediakraft hat auch hierzulande dazu geführt, dass YouTube-Netzwerke und ihre Bewertung diskutiert werden (vgl. Eisenbrand 2014). Natürlich lassen sich solche Bewertungen abstrakt an Kennzahlen diskutieren, doch wie so oft im Content-Bereich greift das zu kurz. Wenn man zum Beispiel mit Banken (vor dem ersten Kino-Release) über den Wert der Rechte an der *Herr der Ringe*-Trilogie diskutieren muss, kann man

nur verlieren, wie die Kinowelt-Geschichte anschaulich illustriert (vgl. Laudenbach 2005). Genauso verhält es sich bei YouTube-Netzwerken, denn trotz aller abstrakten Messwerte steht am Ende ein Asset, nämlich die YouTube-Kanäle im Netzwerk und damit die Inhalte und deren Akzeptanz beim Nutzer. Allerdings gibt es anders als bei *Herr der Ringe* auf YouTube einige Indikatoren und Anhaltspunkte, die zumindest eine Einschätzung des Werts eines Kanals und seiner Inhalte zulassen. Dabei unterscheidet sich der Wert für jeden Akteur: Investoren, Netzwerke und YouTuber schreiben einem Kanal einen anderen Wert zu und können auf unterschiedliche Weise aus diesem Wert schöpfen.

Aufbau von Reichweite und Marke auf YouTube

Der Wert eines einzelnen Kanals für den YouTuber bzw. Kanalbetreiber liegt in zweierlei: erstens dem Archivwert des Kanals, sprich den existierenden Videos des Kanals und den darüber generierten Abrufen. Je höher die Zahl der Abrufe aus dem Archiv, umso wertvoller der Kanal, denn umso zeitloser und unabhängiger von neuen Inhalten (und damit dem Protagonisten) ist der Kanal. Zweitens besteht der Wert des Kanals aus der garantierten Reichweite für neue Inhalte. Es ist kein Zufall, dass *Russia Today* mit ihrem YouTube-Kanal pro Video im Schnitt 50 bis 100-mal so viele Abrufe erzielen wie die Konkurrenz. Genau darin manifestiert sich der Wert des Kanals. *Russia Today* ist es gelungen, einen Kanal aufzubauen, wohingegen die meisten anderen lediglich Inhalte verfügbar machen. Im Idealfall schafft also ein Kanal eine Nachfrage für die eigenen Inhalte und baut eine Marke auf. Der *Gronkh*-Kanal ist nicht nur wegen der massiven Reichweite viel wert, sondern auch, weil die Nutzer aktiv nach diesem Kanal suchen. Damit hat es der Kanal geschafft, zumindest auf YouTube eine Marke zu werden und mehr Nachfrage zu erzeugen als etablierte Medienmarken.

Allerdings verändert sich der Wert eines Kanals mit der Zeit. Während *Y-Titty* noch einen hohen Archivwert hat, fehlte dort vor allem das Wachstum und die direkte Ansprache der Nutzer mit neuen Inhalten, so dass die Einstellung des Kanals nur der logische Schritt war (vgl. YTITTY 2015). In der Nachbetrachtung zeigt sich, dass *Y-Titty* auf regelmäßige Hits angewiesen war, um sein Niveau zu halten. Seit sie keine neuen Hits (mehrere Millionen Abrufe auf ein Video) mehr produzieren, stagniert bzw. schrumpft der Kanal. Daran ändert auch ein konstantes Wachstum bei den Abonnenten nichts. An *Y-Titty* zeigt sich sehr deutlich, dass die Anzahl an Abonnenten allein kein guter Indikator für den Wert eines Kanals ist. Denn viele Abonnenten zu haben, bedeutet noch lange nicht, dass diese auch aktiviert werden können. Zudem zeigt sich, dass der Wert eines Kanals nicht nur durch YouTube-Kenngrößen bemessen werden kann. *DagiBee* wächst nicht nur massiv auf YouTube, sondern sie aktiviert Nutzer über ihre anderen Profile auf

Facebook und Twitter, so dass sie ihre Reichweite nicht nur über YouTube erzielt, sondern über eine Kombination verschiedener Kanäle. Ein Video mit 675.000 Abrufen auf YouTube generiert dort 80.000 Likes und 4.000 Kommentare, hinzu kommen 9.104 Facebook-Likes und 2.000 Tweets – insgesamt erzielt sie so bis zu 15 Prozent Interaktionen auf ihre Videos.

YouTube Deutschland: Ein Überblick der Top YouTuber

Ausgehend von diesen Betrachtungen ist es zwar für YouTuber und Produzenten möglich, eigene Marken und Kanäle auf YouTube aufzubauen und dafür eine umfassende Reichweite und Bekanntheit zu erzielen, doch das bedeutet noch lange nicht, dass dies vielen Anbietern gelingt. Betrachtet man das deutsche YouTube-Ökosystem, zeigt sich eine sehr schmale Spitze. Als Ausgangsbasis für die Betrachtung dienen 8.123 Kanäle, die YouTube als in Deutschland basiert ausweist.* Insgesamt vereinen diese Kanäle ca. 77,5 Milliarden Videoabrufe, 316,6 Millionen Abonnenten – mit Überschneidungen – und drei Millionen Videos auf sich. Pro Monat (30 Tage) generieren die Kanäle ca. 3,1 Milliarden neue Videoabrufe, 9,2 Millionen neue Abonnenten und über 45.000 neue Videos (vgl. Gugel 2015). Demgegenüber vereinen sehr wenige Kanäle eine überproportionale Nutzung auf sich. Die Top 10 erzielen 16 Prozent aller Aufrufe und die Top 100 sogar 49 Prozent. Der Longtail, und somit die verbleibenden 8.023 Kanäle, erzielt die restlichen 51 Prozent – und das obwohl in diesen Kanälen extrem viele Videos veröffentlicht werden. Sie finden für ihre Inhalte aber kaum ein Publikum. Die Nutzung konzentriert sich auf wenige, sehr erfolgreiche Kanäle.

YouTube selbst bietet eine Vielzahl von Metriken, anhand derer diese besonderen Kanäle gerankt werden können. Nimmt man zum Beispiel die Anzahl der Abrufe insgesamt, liegt *Kontor.TV* deutlich an der Spitze:

Tabelle 1: Top 10 YouTube-Kanäle nach Abrufen. Quelle: eigene Erhebung für den WebTV Monitor 2015

Rang	Name	Abrufe gesamt	Abonnenten gesamt
1	Kontor.TV	3.037.132.216	3.301.559
2	Gronkh	1.602.265.237	3.852.998
3	PietSmiet	1.307.475.547	1.976.916
4	ArkivaShqip	1.306.489.210	733.046
5	Nuclear Blast Records	1.046.785.440	983.081
6	AGGRO.TV	863.553.571	1.203.333

Rang	Name	Abrufe gesamt	Abonnenten gesamt
7	Majestic Casual	858.769.276	2.616.061
8	The Voice Kids	791.166.120	1.354.620
9	moviemaniacsDE	785.578.719	415.695
10	Embassy One	776.788.439	319.612

Schaut man sich hingegen die Gesamtzahl an Abonnenten an, dreht sich das Bild, und es rücken andere Kanäle wie *LeFloid* oder *BibisBeautyPalace* in die Top 10 auf:

Tabelle 2: Top 10 YouTube-Kanäle nach Abonnenten, Stand: 3.12.2015. Quelle: eigene Erhebung für den WebTV Monitor 2015

Rang	Name	Abonnenten gesamt	Abrufe gesamt
1	Gronkh	3.852.998	1.602.265.237
2	Kontor.TV	3.301.559	3.037.132.216
3	YTITTY	3.156.264	709.385.979
4	freekickerz	3.121.740	704.188.324
5	ApeCrime	2.840.065	548.120.479
6	LeFloid	2.792.599	396.505.967
7	Majestic Casual	2.616.061	858.769.276
8	BibisBeautyPalace	2.489.822	464.676.585
9	DieAussenseiter	2.385.775	537.595.248
10	Dner	2.332.353	621.152.194

Beide Metriken bilden das Ökosystem aber nur unzureichend ab (vgl. Gugel 2012). Zum einen verzerren Effekte wie Zwangsabos für neue Nutzer die Liste, zum anderen haben Abonnenten eine Halbwertszeit, und nicht jedem Kanal gelingt es, seine Abonnenten zu aktivieren. Auch die Gesamtanzahl der Abrufe liefert allein kein zufriedenstellendes Ergebnis. Hier verzerren die Abrufe aus der Vergangenheit das Bild, weshalb Abrufe der letzten Woche als Maßstab zu präferieren sind. Um die (deutsche) YouTube-Landschaft abzubilden und zu werten, müssen verschiedene Kriterien in Relation zueinander gesetzt werden. Dabei ist zu beachten, dass die Gewichtung der Kriterien vom Zweck der Analyse abhängig ist.

*Tabelle 3: Top 10 YouTube-Kanäle nach Abrufen in den letzten 30 Tagen, Stand: 3.12.2015.
Quelle: eigene Erhebung für den WebTV Monitor 2015*

Rang	Name	Abrufe 30 Tage	Neue Abonnenten 30 Tage	Neue Videos 30 Tage
1	Digster Pop	76.418.795	65.721	16
2	Robin Schulz	65.561.778	89.117	7
3	ArkivaShqip	65.072.433	26.890	76
4	Kontor.TV	62.906.738	45.825	1
5	MySpasde	54.762.391	52.053	70
6	freekickerz	52.326.444	161.774	29
7	The Voice Kids	51.380.707	90.692	0
8	BibisBeautyPalace	40.842.921	92.198	8
9	Filtr Germany	35.680.432	27.656	75
10	Dner	32.316.449	50.903	53

Des Weiteren ist anzumerken, dass es gewisse Grenzen für Kanäle zu geben scheint, über die sie nicht hinauskommen. So erreicht zum Beispiel LeFlroid durchschnittlich ca. 5 Millionen Abrufe pro Woche, und auch die anderen Top-Kanäle haben sich auf eine Wochenreichweite eingependelt (vgl. Bluedaimedia). Die Vermutung liegt nahe, dass die Kanäle mittlerweile eine nahezu 100-prozentige Abdeckung in der Zielgruppe haben. So gut wie jeder aktive deutsche YouTube-Nutzer kennt zum Beispiel Gronkh und schaut entweder den Kanal oder hat für sich entschieden, ihn nicht zu sehen. Wollen diese Kanäle also weiter wachsen, müssen sie ihr inhaltliches Konzept überdenken.

YouTube in Deutschland ist bunt

YouTube ist in Deutschland bis heute fest in der Hand der YouTuber, Musiker und Gamer. Jedoch zeichnen sich erste Tendenzen ab, dass auf YouTube auch Inhalte früherer Generationen der neuen Medien funktionieren. So wachsen zur Zeit vor allem Kanäle für Kleinkinder, die von Eltern aufgerufen werden, und Schlagerkanäle. Zudem haben die großen YouTuber ihr Publikum gefunden und bedienen es regelmäßig mit passenden Inhalten. Sie müssen sich deshalb demnächst entscheiden, ob sie mit ihrem Publikum zufrieden sind oder ob sie noch weiter wachsen wollen. Sollte letzteres der Fall sein, müssen sie mehr in den Mainstream gehen und weitere Zielgruppen erschließen, die sie zur Zeit noch nicht auf YouTube

bedienen. Die Kunst dabei wird sein, neue Nutzer zu gewinnen, ohne die alten zu verlieren.

YouTube wird herausgefordert

Die zu Beginn aufgezeigten Herausforderungen für YouTube sind vor allem deshalb so schwierig für die Videoplattform, weil keiner der Herausforderer direkt mit YouTube konkurriert. Sie alle decken kleine Bereiche ab und versuchen, Teile aus YouTube herauszulösen. Es gilt also für YouTube, hier eine Antwort zu finden und sich dabei nicht zu verzetteln. Auf der anderen Seite hat YouTube eine komfortable Ausgangsposition. Facebook hat keinerlei Erfahrung mit Videoinhalten jenseits von Urlaubsvideos. Auch könnten Videos für Facebook eine Mode sein. Es wäre nach Games (wie *Zynga*) und dem Frictionless Sharing (vgl. Darwell 2013) nicht der erste Inhaltstyp, der im Newsfeed gehypt wurde, nur um den Traffic-Hahn genauso schnell wieder zugedreht zu bekommen wie er aufgedreht wurde. Somit ist die weitere Entwicklung keinesfalls sicher. Trotzdem hat YouTube Hausaufgaben, die umso dringlicher gelöst werden müssen angesichts der genannten Konkurrenz. Die wichtigste Baustelle ist der Umgang mit den Produzenten auf der Plattform. YouTube kann die Profitoptimierung über alle Videoabrufe zu Lasten der professionellen Produzenten nicht mehr durchhalten. Der nachhaltige Umgang mit den Produzenten und das Talentmanagement werden wichtiger werden (vgl. Keating 2015). Auf der Produktseite muss YouTube das Browsing und die Discovery lösen. YouTube selbst muss zum Startpunkt auf dem Smartphone und im Web werden und nicht mehr nur der Endpunkt sein. Hinzu kommt, dass Google den Geburtsfehler von *Google+* korrigieren sollte. Statt eine (tote) Community neben YouTube aufzubauen, könnte sich Google um die Community auf YouTube kümmern und diese ausbauen. Des Weiteren wird sich YouTube selbst fragmentieren müssen. YouTube war für Google, was Whatsapp, Instagram und Vine für Facebook und Twitter sind. Mit einer Bewertung von annähernd 40 Mrd. US-\$ braucht YouTube nun selbst einen solchen Impuls (vgl. Sloane 2014), sowohl auf Produkt- als auch auf inhaltlicher Ebene.

Anmerkung

- * Die Grundgesamtheit an untersuchten YouTube-Kanälen enthält einen großen Anteil (37%) an sehr kleinen Kanälen: <500 Abonnenten, die zudem noch <500.000 Abrufe erzielen. Diese wurden nicht weiter betrachtet. Die Analyse basiert auf den verbleibenden 8.123 Kanälen.

- Bluedaimedia: Datenbank. Suchbegriff: LeFloid am 28.02.2016. <http://www.bluedaimedia.de/> (aufgerufen am 25. März 2016).
- Chan, Steffanie: Top 10 Vine Stars Of All Time. 2 Oktober 2014. <http://readwrite.com/2014/10/02/top-10-vine-stars-all-time/> (aufgerufen am 25. März 2016).
- Darwell, Brittany: Facebook's frictionless sharing mistake. 22. Januar 2013. <http://www.adweek.com/socialtimes/facebook-frictionless-sharing-mistake/289289> (aufgerufen am 25. März 2016).
- Eisenbrand, Roland: Mediakraft: Die spannendste Wette im Online Marketing. 24. Juli 2014. <http://www.onlinemarketingrockstars.de/mediakraft-die-spannendste-wette-im-online-marketing/> (aufgerufen am 25. März 2016).
- Gugel, Bertram (a): SocialTV. Status Quo und Ausblick. #stvs14. 7 Juli 2014. <http://www.gugelproductions.de/blog/2014/socialtv-status-quo-und-ausblick-stvs14.html> (aufgerufen am 25. März 2016).
- Gugel, Bertram (b): Sind YouTube-Netzwerke die neuen Sender? 12. September 2014. <http://www.gugelproductions.de/blog/2014/sind-youtube-netzwerke-die-neuen-sender.html#Arten> (aufgerufen am 25. März 2016).
- Gugel, Bertram: Das YouTube Ökosystem. 30. August 2012. <http://www.gugelproductions.de/blog/2012/das-youtube-okosystem.html> (aufgerufen am 25. März 2016).
- Gugel, Bertram: WebTV Monitor 2015. YouTube-Zahlen und Kanalbeispiele. Landesanstalt für Kommunikation (LFK) Baden Württemberg. http://www.lfk.de/fileadmin/media/pdf/Web-TV-Monitor-2015_Langversion.pdf (aufgerufen am 1. April 2016).
- Jawed: Me at the zoo. YouTube.com. 23.04.2005 (aufgerufen am 25. März 2016).
- Keating, Zoë: What should I do about Youtube? 22. Januar 2015. <http://zoেকেating.tumblr.com/post/108898194009/what-should-i-do-about-youtube> (aufgerufen am 25. März 2016).
- Laudenbach, Peter: Alles auf Anfang. In: brand eins 01/2005. <http://www.brandeins.de/archiv/2005/freiheit/alles-auf-anfang/> (aufgerufen am 25. März 2016).
- Peterson, Tim: YouTube Music Awards Drew Thousands, Not Millions, of Views. 4. November 2013. <http://adage.com/article/digital/youtube-music-awards-drew-thousands-millions-views/245099/> (aufgerufen am 25. März 2016).
- Sloane, Garrett: YouTube May Be Worth Up to \$40 Billion – More Than Twitter Jefferies report projects \$8.9 billion in ad sales by 2016. 3. September 2014. <http://www.adweek.com/news/technology/youtube-may-be-worth-40-billion-more-twitter-159861> (aufgerufen am 25. März 2016).
- Spangler, Todd: Fullscreen Unveils \$5 Subscription Video Service, Taking on Netflix and YouTube Red. 30. März 2016. <http://variety.com/2016/digital/news/fullscreen-subscription-video-service-launch-1201741933/> (aufgerufen am 25. März 2016).
- Spangler, Todd: Vessel Signs More YouTube Stars to Subscription Service, Launches Limited Beta Test. 21. Januar 2015. <http://variety.com/2015/digital/news/vessel-signs-more-youtube-stars-to-subscription-service-launches-limited-beta-test-1201410625/> (aufgerufen am 25. März 2016).
- Steuer, Philipp: Monatlich fünfstellige Summen – so viel lässt sich mit YouTube verdienen. 27. Januar 2015. <http://www.onlinemarketingrockstars.de/monatlich-fuenfstellige-summen-so-viel-laesst-sich-mit-youtube-verdienen> (aufgerufen am 25. März 2016).

- Walk, Hunter: Why Video Discovery Startups All Fail. 18 April 2013. <http://hunterwalk.com/2013/04/18/why-video-discovery-startups-all-fail> (aufgerufen am 25. März 2016).
- Wikipedia contributors (a): History of YouTube. Wikipedia – The Free Encyclopedia. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=History_of_YouTube&oldid=711252778 (aufgerufen am 25. März 2016).
- Wikipedia contributors (b): YouTube Original Channel Initiative. Wikipedia – The Free Encyclopedia. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=YouTube_Original_Channel_Initiative&oldid=636577024 (aufgerufen am 25. März 2016).
- Wikipedia contributors (c): Disruptive innovation. Wikipedia – The Free Encyclopedia. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Disruptive_innovation&oldid=709589841 (aufgerufen am 25. März 2016).
- YTITTY: YTITTY YouTube Kanal. #endlich. 11.12.2015. <https://www.youtube.com/watch?v=hEz7KLbKUEY> (aufgerufen am 25. März 2016).

Jahresrückblicke

Global Education, ohne vom Kapitalismus zu reden?

Zusammenfassung: Globales Lernen ist die pädagogische Antwort auf die Globalisierung. In diesem Beitrag werden Schwächen in Konzepten Globalen Lernens aufgezeigt. Leerformeln wie „Komplexität“ oder „Vernetzung“, die in einem breiten Spektrum einschlägiger Literatur verwendet werden, verdecken die Realität des globalen Kapitalismus, welche knapp skizziert wird. Der Autor vermisst eine sozialwissenschaftliche Grundlegung Globalen Lernens, ebenso wie Klaus Seitz, der Verfasser einer gründlichen Studie über Globales Lernen. Nach Auernheimer wird Seitz zwar den Ansprüchen an eine sozialwissenschaftliche Analyse gerecht. Aber auch die Systemtheorie verschleiert die Macht von Markt und Kapital, so dass zweifelhaft ist, ob die Entwicklung politischen Bewusstseins gefördert wird. Am Schluss des Beitrags werden pädagogische Dilemmata Globalen Lernens (Resignation, pragmatische Anpassung ans Unvermeidliche) erörtert. Außerdem wird auf die mediale Vermittlung von Weltbildern und Perspektiven aufmerksam gemacht und die Funktion der Sozialen Medien danach befragt, inwieweit sie zur besseren globalen Verständigung beitragen können.

Abstract: Global Education is the pedagogical answer to globalization. In this article infirmities in concepts of Global Education are identified. The empty phrases like “complexity” or “interconnectedness” used in a broad spectrum of literature belonging to the issue are concealing the reality of global capitalism, which is concisely sketched in the essay. The author misses a socio-scientific foundation of Global Education. So does Klaus Seitz, the author of a profound study based on a system-theoretical approach. According to Auernheimer Seitz indeed meets the requirements of a socio-scientific analysis. But the sociological systems theory also veils the power of market and capital so that it is doubtful whether the evolution of political consciousness is promoted. At the end of the contribution pedagogical dilemmas of Global Education (resignation, pragmatic adaptation to the inevitable) are discussed. Moreover, attention is called to the dissemination of world views and perspectives by the mass media and it is looked at the function of social media to see what they may contribute to a better global communication.

Keywords: Globales Lernen, Globalisierung, politische Bildung, handelndes Lernen

1. Die Globalisierung – lassen wir es vorläufig beim bloßen Schlagwort – ist inzwischen als pädagogische Herausforderung anerkannt, und zwar sowohl für die

schulische wie auch für die außerschulische Bildung.¹ Die einschlägigen Konzepte firmieren als „Globales Lernen“, englisch Global Education, und als „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE), beide in den Zielen mehr oder weniger übereinstimmend und oft zusammen genannt, so zum Beispiel auch in dem „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“, dem Ergebnis eines Kooperationsprojekts von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (KMK/ BMZ 2015). Die pädagogischen Zielsetzungen sind anspruchsvoll. Oft genannt wird in der Literatur zum Beispiel „Gestaltungskompetenz“ (u.a. de Haan & Harenberg 1999, Overwien 2013, 95, Michelsen 2009). Man strebt nicht weniger an als die Fähigkeit, „die Zukunft der Gesellschaft, ihren sozialen, ökonomischen, technischen und ökologischen Wandel in aktiver Teilnahme im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (de Haan 2004, zit. nach Overwien & Rathenow 2009b, 17). Einerseits ist das Ziel hoch gegriffen. Andererseits lässt die gewählte Begrifflichkeit eine unklare Vorstellung von gesellschaftlichen Transformationsprozessen erkennen. Das Agens des „Wandels“ bleibt im Verborgenen. Der Begriff spiegelt eine Erfahrung der Menschen in diesem Gesellschaftssystem: Der Wandel vollzieht sich ohne ihr Zutun. Zugleich bleiben sie dem „Wandel“ ausgeliefert. Sie können ihn bestenfalls „modifizieren und modellieren“. Denn das Wort „Wandel“ suggeriert eine naturhafte Entwicklung. Die letztlich also doch bescheidene Zielsetzung kann man als Realismus würdigen. Es ließe sich aber auch alternativ dazu ein Ansatz entwickeln, der nicht hinter dem Berg hält mit der Frage nach den Kräften und Interessen, die die Entwicklung, hier die Globalisierung, maßgeblich bestimmen. Damit würden die Lernenden zwar noch nicht zur Intervention im Sinne ihrer Interessen ermächtigt, aber immerhin zur gezielten Auseinandersetzung befähigt. Sie könnten erkennen, wer oder was ihren Interessen und dem Gemeinwohl schadet. Dann kommt man aber nicht umhin, vom Kapitalismus zu reden. Diesen Begriff sucht man jedoch in der Literatur über Globales Lernen vergebens. Globalisierung verweist dort meist nur auf „gewaltige Komplexitätsprobleme“ (Overwien 2013, 92). Komplexität ist eine öfter gebrauchte Formel. Ebenso unverfänglich wie inhaltsleer ist die Definition von Globalisierung als „Vernetzung“ – neben „Netzwerk“ auch ein häufig verwendeter Terminus oder besser, eine Leerformel in der Verwendungsweise. Der regierungsamtliche Orientierungsrahmen ist zum Beispiel auf eine „hochgradig vernetzte Weltgesellschaft“ ausgerichtet (KMK/BMZ 2015, 22). Solange die Triebkräfte des gesellschaftlichen „Wandels“ unbestimmt bleiben, solange werden sich die „Programmlinien“ für Globales Lernen auf eine idealistische und eine pragmatische beschränken (Seitz 2002, 444).

2. Greifen wir die oben angeschnittene Frage auf und untersuchen wir, was hinter dem Begriff Globalisierung steckt. Ein Begriff, der nicht zufällig erst in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts aufgekommen ist und seit den 1990er Jahren einen wahren Boom erlebt. Ungeachtet dessen, dass die Globalisierung sich spätestens seit dem 16. Jahrhundert phasenweise erweitert und vertieft hat, zeigt sie sich heute an ihr Ende gekommen als kapitalistische Inwertsetzung der ganzen Welt, was die Kommodifizierung aller Lebensbereiche impliziert. Das heißt, die Warenform ist universell geworden. Es gibt, nicht nur in räumlicher Hinsicht, keine Außen mehr.

Ein Spezifikum ist die Verselbständigung der Kapitalmärkte, namentlich des sog. Sekundärmarktes für den Wertpapierhandel und des spekulativen Handels mit Derivaten, d.h. mit Wetten auf den zukünftigen Wert von Wertpapieren, Devisen, Rohstoffen oder Nahrungsmitteln. Das Geld dient dort nicht mehr als Medium des Handels in seiner Eigenschaft als allgemeines Äquivalent und steht nicht mehr als Kreditgeld im Dienst der Wirtschaft, sondern hat sich verselbständigt als Mittel der Spekulation. Michael Burawoy (2015) spricht im Anschluss an Polanyi von einer „Vermarktlichung“ des Geldes. Um die Ratio des Marktes nicht zu beeinträchtigen, hat sich die neoliberale Programmatik der Deregulierung mit einer technologischen Neuerung, nämlich der digitalen Revolution, verbunden. Diese hat den Hochfrequenzhandel ermöglicht.

Im Produktions- und Dienstleistungssektor begünstigt die Informations- und Kommunikationstechnologie die Praxis des Offshoring. Produktionsschritte werden ausgelagert und unter Ausnutzung der jeweils günstigsten Standortfaktoren (Lohnniveau, Steuern, Umweltauflagen etc.) über die ganze Welt verteilt. Auch Aufträge für Dienstleistungen lassen sich, vor allem im IT-Sektor, zum Beispiel nach Indien vergeben. Die Aufhebung beschränkender Zölle, Kapitalverkehrskontrollen etc., auch ein Ergebnis der neoliberalen Agenda, kommt dem Offshoring entgegen.

Die enorm erhöhte Beweglichkeit des Kapitals bringt die Staaten in Verlegenheit und zwingt sie in einen Wettbewerb um die günstigsten Standortfaktoren, um der befürchteten, nicht selten auch angedrohten Abwanderung von Unternehmen oder Unternehmensteilen ins Ausland zu begegnen, wobei sich die Staaten mit der gläubigen Übernahme neoliberaler Prinzipien in eine zunehmend schwächere Position manövrieren. Im Standortwettbewerb werden Sozialstandards gesenkt, arbeitsrechtliche Regelungen verwässert, atypische Arbeitsverhältnisse eingeführt und gewerkschaftliche Rechte zum Teil eingeschränkt. Die Austeritätspolitik – symbolisch dafür in Deutschland die „schwarze Null“ – verleitet Staat und Kommunen zur Privatisierung öffentlicher Dienste als Ausweg aus der öffentlichen Armut.

Diese Politik wird, obwohl sie die Bevölkerungsmehrheit benachteiligt, zumindest in Europa und den USA von den großen Parteien getragen, die sich nach Neuwahlen gegebenenfalls in der Administration abwechseln. Die politische Programmatik ist allenfalls im Bereich Außenpolitik modifiziert oder sie verspricht,

allzu prekäre Lebenslagen zu lindern. Innerhalb der EU war 2015 zu erleben, wie eine alternative Politik im Interesse der Mehrheit mit der Macht der Finanzmärkte und neu geschaffener Institutionen wie der EZB verhindert wurde. Das Beispiel Griechenland zeigt die tatsächlichen Herrschaftsverhältnisse. Die EU steht mit ihrer ganzen Verfasstheit für das, was Colin Crouch (2008) als „Postdemokratie“ kennzeichnet. Eine Stufe darüber entscheiden Internationaler Währungsfonds und Weltbank ohne demokratische Legitimation über die Entwicklungspfade von Nationen. Ihre mit Krediten verbundenen Auflagen sind mit Sanktionen bewehrt.

Die gegenwärtigen Auseinandersetzungen um die transatlantischen Freihandelsabkommen CETA und TTIP mit den umstrittenen Streitschlichtungsverfahren, die Konzernen die Möglichkeit der Klage gegen Gesetze zum Verbraucher- und Umweltschutz, zum Arbeitsrecht etc. eröffnen sollen, sind Zeugnisse für einen Klassenkampf von oben, bei dem man auf Intransparenz Wert legt. Dazu sollte man noch den Einfluss der exklusiven, transnational verankerten Think Tanks, Round Tables und Foren, aber auch finanzstarker Stiftungen auf Regierungen und supranationale Institutionen in Rechnung stellen.

Unter dem Diktat von IWF und Weltbank stehen besonders die Länder des globalen Südens. Sie fungieren auch im postkolonialen Zeitalter, von Ausnahmen abgesehen, als reine Rohstofflieferanten für die Wirtschaft des Nordens, auch für die hiesige Landwirtschaft. Die dortigen Eliten sind meist durch die privaten Bereicherungsmöglichkeiten korruptiert und dienen der Erhaltung des Status Quo. Notfalls werden sie auf Initiative der „internationalen Gemeinschaft“ ausgetauscht. In Subsahara Afrika, wo dies besonders gilt, bahnt sich ein bescheidener Aufstieg an, seit chinesische Investoren dort eine einheimische Rohstoffverarbeitung fördern, was einen Wettbewerb um ausländische Direktinvestitionen angestoßen hat. Zugleich mehren sich aber die Nachrichten vom Kauf weitläufiger agrarischer Nutzflächen und der Verdrängung einheimischer Kleinbauern und Nomaden. Viele afrikanische Länder sind als Absatzmärkte für die Überproduktion der industrialisierten Landwirtschaft des Nordens nützlich geworden. Die nicht selten als Entwicklungshilfe deklarierten Importe richten die kleinbäuerliche Landwirtschaft zugrunde. Das gilt auch für den Export von Nahrungsmitteln, die in Europa aufgrund der verstiegenen Konsumentenwünsche inzwischen unverkäuflich sind.

Neu auf den Plan getreten sind die Schwellenländer, allen voran China und Indien, mit einer wachsenden, relativ gut situierten Mittelschicht. Sie helfen oder halfen in der chronischen Überproduktionskrise, die Konjunktur der Weltwirtschaft zu stützen. In dem Maße aber, in dem speziell China die Wirtschaft des Westens technologisch einholt oder gar überholt, wird es zum Konkurrenten. Generell sind in den Schwellenländern Erste und Dritte Welt nebeneinander zu finden. In dieser Hinsicht unterscheiden sie sich wenig von den industriellen Kernländern, wo extreme Armut und extremer Reichtum koexistieren.

Mit der Gründung der Asiatischen Infrastrukturinvestment-Bank (AIIB) hat China jüngst die Vormachtstellung der Weltbank und damit der USA herausgefordert. Die USA, die bislang mit dem Dollar ohnehin der Weltwirtschaft ihren Stempel aufdrücken, dominieren die beiden Bretton-Woods-Institutionen Weltbank und IWF. Die NATO ist der militärische Arm zur Sicherung ihrer Stellung als Führungsmacht der „westlichen Wertegemeinschaft“. Militärische Interventionen werden mit dem Schutz der Menschenrechte legitimiert. Von der Annäherung einer weltweiten Schutzverantwortung (*responsibility to protect*) und ungleichen Maßstäben abgesehen, sind dabei nur politische Menschenrechte im Fokus, nie soziale Menschenrechte. Unklar sind die Motive für die Destabilisierung von Staaten vor allem im Nahen Osten, deren Folgen für die Bevölkerung verheerend sind – eine Ursache der Flüchtlingsströme und ein unerschöpfliches Reservoir für die Rekrutierung von Terroristen. Der Terror rechtfertigt wiederum die militärische Aufrüstung.

Diese Konfliktlagen drängen vorausschauende politische Anstrengungen zur Sicherung der Lebensgrundlagen der Menschheit in den Hintergrund. Dabei ist der Planet schon übernutzt, und es ist fünf vor zwölf für eine Abkehr vom Wachstumsimperativ. Die UNO mit ihren Teilorganisationen steht hilflos den nationalen Egoismen gegenüber. Aber vor allem würde dieses Wirtschaftssystem ohne Wachstum seine Triebkraft verlieren. Außerdem lässt sich die Externalisierung von Umweltkosten, ein Präjudiz der Gewinnmaximierung, nur bedingt politisch einschränken. Die neoliberale Agenda ist dafür nicht gerade förderlich.

3. Diese ökonomischen und politischen Strukturen und Machtkonstellationen, zum Teil auch die ökologischen Dilemmata verschwinden in den meisten pädagogischen Traktaten über Globales Lernen hinter Formeln wie „Komplexität“, weltweite Vernetzung und ähnlichen Abstrakta. Bernd Overwien zum Beispiel eröffnet Überlegungen über „Globalisierung und nachhaltige Entwicklung als Herausforderungen für politische Bildung“ damit, dass er „die unumkehrbare Tatsache der globalen Vernetzung der Welt“ (Overwien 2013, 91) in Erinnerung ruft.²

Zum einen werden abstrakt und inhaltsleer kognitive Herausforderungen registriert; denn, so Scheunpflug (2000, 318), die „globalen Effekte“ seien nur selten unmittelbar erlebbar, was Zeit- und Raumbezug betrifft, und „potentiell subjektlos“. Deshalb sollen die Menschen lernen, „ihr Denken und Handeln daran anzupassen, dass sie längst diesen Mesokosmos der unmittelbaren Umgebung verlassen haben und global agieren“ (ebd., 322). Aber in welchen Rollen agieren sie global? Am nächsten liegt der Gedanke an die Konsumentenrolle. Also Konsumerziehung? Präferenz für Fair-Trade-Waren? Ein sicher begrüßenswertes Ziel. Nur lastet es die Verantwortung für eine bessere Welt ganz dem Individuum an. Zu Recht sieht Seitz (vgl. 2002, 384) die individuelle Verantwortung begrenzt und warnt vor Überforderung der oder des einzelnen.³

Wo allein oder zumindest primär das Individuum in die Verantwortung genommen wird, da werden neben den kognitiven Anforderungen moralische Qualitäten oder Haltungen bedeutsam. „Ethische Reflexion“ (Michelsen 2009) und Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein bekommen einen hohen Stellenwert. Ja, bei den Lernenden soll die Bereitschaft geweckt werden, Verantwortung für die Erhaltung des Planeten zu übernehmen (Rathenow 2000, Overwien & Rathenow 2009c). Wer wollte das nicht unterstützen? Aber das verlangt auch politisches Handeln und damit einen Einblick in wirtschaftliche und politische Interessenlagen und Machtgefüge. Sich für den Kauf eines Elektroautos zu entscheiden, wird nicht genug sein.

Gern wird auch „vernetztes Denken“ zum Bildungsziel erhoben (z.B. Overwien 2013, 94f.). Overwien & Rathenow zählen im Anschluss an frühe Befürworter einer Global Education aus dem angelsächsischen Raum⁴ „Systembewusstsein“ (system's consciousness) zu den Zielen Globalen Lernens. Das aber würde die gemeinsame Aufdeckung politischer, wirtschaftlicher und ökologischer Wirkungszusammenhänge erfordern, zum Beispiel zwischen Verwertung fossiler Energie, Treibhauseffekt, Erwärmung der Meere, erhöhter Verdunstung, damit gesteigertem Treibhauseffekt und Wetteranomalien oder zwischen „Steuerreform“ zugunsten der großen Vermögen, Zwang zu höherer Verschuldung des Staates und damit der Zunahme des privaten Reichtums wie der öffentlichen Armut. Aber solche Konkretion sucht man nicht nur bei den genannten AutorInnen vergebens.

Wenn Scheunpflug, wie oben zitiert, schreibt, die „globalen Effekte“ seien „potentiell subjektlos“, so kommt darin ein Moment von Wahrheit zum Vorschein; denn tatsächlich lassen sich die Wirkungen des Marktes nicht persönlich zuschreiben. Hier lässt sich ein Akt systemtheoretischer ‚Entnennung‘ politisch-ökonomischer Zusammenhänge entdecken.⁵ Dieselbe Autorin begreift die Globalisierung als „eine Reaktion von Organisationen wie Staaten oder Industrieunternehmen auf die Komplexitätssteigerung der Welt“ (Scheunpflug 2000, 315). Der Systemtheorie verpflichtet sind auch Alfred Tremels Beiträge zum Thema. Typisch hierfür sind die Bildungsziele „reflexive Selektionsfähigkeit“ und „kognitive Anschlussfähigkeit“, für Tremel gleichbedeutend mit „Evolutionsfähigkeit“. „Evolutionsfähig bleibt ein System, wenn es in seiner Umwelt überlebensrelevante Varianten anbieten kann, die einen Selektionsvorteil bieten“ (1998, zit. nach Seitz 2002, 426).

Ein Satz wie dieser liest sich sehr affirmativ. Aber es bietet sich auch eine andere Lesart an; denn ein System, das „überlebensrelevante Varianten“ anbieten kann, kann als zumindest reformfähig gelten. Es mag sogar der Gedanke aufkommen, dass man ein System wie das Wirtschaftssystem notfalls zwingen muss, solche Varianten zu entwickeln. Solche Überlegungen findet man in der wohl fundiertesten Begründung und Konzeption Globalen Lernens, der Habilitationsschrift von Klaus Seitz „Bildung in der Weltgesellschaft“ aus dem Jahr 2002, obwohl er

konsequent systemtheoretisch argumentiert. Seitz sieht bei der „Kluft zwischen der schwindenden Regulierungskompetenz demokratischer Instanzen und einer ungezügelten Weltwirtschaft“ die kritische Weltöffentlichkeit gefordert (Seitz 2002, 277). Allein mit der „Steigerung der Lernfähigkeit von Individuen“ sei dem Missstand nicht beizukommen.

Seitz kritisiert die Häufung von „Leerformeln“ in der Literatur über Globales Lernen, wo teils „maßlose, uneinlösbare Ansprüche an das individuelle Handeln“ formuliert würden (ebd., 25). Er warnt vor der Tendenz zur Moralisierung, zur Gesinnungspädagogik. Lernen aufgrund von Betroffenheit sei begrenzt (ebd., 383). Er vermisst die „soziologische Präzisierung“ der konzeptionellen Ideen im pädagogischen Diskurs (ebd., 25), so dass zum Beispiel die oft ins Feld geführten „Verflechtungen von lokaler und globaler Ebene“ eine bloße Behauptung blieben (ebd., 27, 453). Ohne gesellschaftstheoretische Grundlegung werde eine „diffuse Ganzheitsmystik“ verbreitet (ebd., 404), und die oft zum Ziel erklärte „systemische Sichtweise“ bleibe unbegriffen (ebd.).

Entscheidend ist nach Seitz „die Frage, wie sich subjektive Lernprozesse in gesellschaftliche Lernprozesse, das heißt in Transformationen sozialer Systeme umsetzen lassen“ (2002, 451). Er setzt auf „systemtranszendierende Lernerfahrungen in sozialen Bewegungen“ (ebd., 286). Die Globalisierung bedeutet für ihn zwar auch eine pädagogische, aber primär eine politische Herausforderung. Seitz in einem Vortrag: „Doch der politische Wille allein reicht nicht aus, um ökologische Nachhaltigkeit und soziale Gerechtigkeit auf der lokalen wie auf der globalen Ebene zu verwirklichen [...]. Der notwendige gesellschaftliche Aufbruch kann nur gelingen, wenn er von der Teilhabe und der Kompetenz einer breiten Öffentlichkeit getragen wird“ (2002b, 5).

Eine klare Botschaft! Und dennoch lässt sich die Operation der Entnennung gerade auch an Seitz' gesellschaftstheoretischer Grundlegung exemplarisch aufzeigen. Dort wird etwa folgendes Problem formuliert: Da die „Funktionssysteme“ gegenüber der Umwelt „ein hohes Maß an Indifferenz aufweisen, sind sie in der Lage, Nebenfolgen zu ‚externalisieren‘ und damit als indifferent zu behandeln“ (Seitz 2002, 176). Damit wird ein Grundzug der kapitalistischen Produktionsweise artikuliert oder besser: desartikuliert. Denn die Externalisierung sozialer und ökologischer Kosten ist ein Erfordernis der Gewinnmaximierung. So wie das aber in der abstrakten Begrifflichkeit der Systemtheorie formuliert wird, ist das nicht als politische Herausforderung fassbar. Der Autor illustriert seine Aussage zwar mit dem Hinweis auf ökologische Kosten, aber nicht der kapitalistischen, sondern allgemein der „industriellen Produktion“ (ebd.), was nur zu leicht zu einer resignativen Schlussfolgerung verleitet.

Die Verschärfung der sozialen Ungleichheit erklärt Seitz damit, „dass die lokale Exklusion aus der Teilhabe an den globalisierten Funktionssystemen

unkontrollierbare Ausmaße annimmt, da die Funktionssysteme ihre Inklusionsprozesse jeweils autonom regulieren und damit systemspezifisch entscheiden, wen sie mit ihren Leistungen versorgen“ (2002, 167). Setzt man für „Funktionssysteme“ Markt und Kapital im Stadium ihres globalen Wirkens ein, so wird daraus ein verständlicher und politisch relevanter Satz.

Seitz handelt sich mit seiner systemtheoretischen Beschreibung der Weltlage auch einige Widersprüche ein. Man findet einerseits ein entschiedenes Plädoyer für ein politisches Gegensteuern und ein re-embedding der Wirtschaft. Andererseits gibt er zum Beispiel gegenüber Habermas, der „neue Formen der demokratischen Steuerung“ annimmt, zu bedenken, ob damit in der „hochkomplexen, differenzierten Gesellschaft“ „die Leistungsfähigkeit der Funktionssysteme nicht blockiert“ werden könnte (2002, 189). Seitz setzt mit Tremml auf die „radikale Optionssteuerung“ als Strukturprinzip der Moderne (ebd., 184) und misstraut doch der „reinen Marktlogik“ zur Erzeugung von Variantenreichtum (ebd., 185).

4. Exemplarisch sollte gezeigt werden: Auch dort, wo anstatt vielversprechender Zielformeln wie Verantwortungsbewusstsein, Perspektivwechsel oder Solidarität die politische Dimension der Globalisierung hervorgehoben wird, werden die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht beim Namen genannt. Damit bleiben Vorstellungen über die Ursachen von Umweltproblemen etc. vage und die Handlungsansätze naiv, die Motive weitgehend moralischer Natur.

An dieser Stelle wird allerdings ein pädagogisches Dilemma deutlich. Wollte man den Lernenden die Verwertungslogik und Macht des Kapitals, vor allem des international agierenden Kapitals auseinandersetzen, was freilich an Schulen ohnehin kaum möglich ist,⁶ dann begünstigt man damit allzu leicht Mutlosigkeit. Das gilt übrigens erst recht für das systemtheoretische Paradigma, weil die selbstreferentiell operierenden Systeme den Gedanken an eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung und Wirksamkeit fast ausschließen. Auf der anderen Seite wird eben ohne gesellschaftstheoretische Analysen ein naives Engagement gefördert, das dann schnell in Resignation umkippen kann. In ähnlicher Art stellt sich das Dilemma dar zwischen Katastrophendiskurs und pragmatischer Orientierung. So meint ein Autor im Orientierungsrahmen von KMK und BMZ unter Berufung auf den Wissenschaftlichen Beirat für Globale Umweltfragen,⁷ dass „das Augenmerk auch auf die Entwicklung von Anpassungsstrategien an das Unvermeidliche gerichtet werden“ müsse, begründet durch „Zweifel an der Steuerbarkeit des gesellschaftlichen Wandels in Richtung nachhaltiger Entwicklung unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen“ (KMK/BMZ 2015, 21).

Will man bei der Aufklärung über wirtschaftliche Mechanismen, globale politisch-ökonomische Machtstrukturen und verhängnisvolle Systemzusammenhänge die Lernenden vor resignativer Zustimmung zum Bestehenden bewahren, so sind

Ansätze von Kontrolle und Widerstand und eigene Beteiligungsmöglichkeiten in NGOs und Gewerkschaften aufzuzeigen. Auch beispielhafte Initiativen für ein solidarisches und nachhaltiges Wirtschaften können besonders für Jugendliche attraktiv sein und Lernprozesse in Gang setzen. Zeitweise bot die lokale Agenda 21 eine sehr gute Gelegenheit für ein erfahrungsorientiertes Lernen durch Handeln.⁸

Anstöße für ein kritisches Hinterfragen könnte das Strukturraster von Entwicklungsdimensionen und Handlungsebenen (vom Individuum bis zur globalen Ebene) im Orientierungsrahmen von KMK und BMZ geben (KMK/BMZ 2015, 37), zumal dort gemäß dem Schlussdokument der Klimakonferenz von Rio de Janeiro (1992) „Umwelt und Entwicklung [...] als gleichwertige Zielbereiche“ anerkannt werden sollen. Besonders die ebenfalls angestrebte „Vermeidung bzw. Lösung oder Minderung von Zielkonflikten“ (KMK/BMZ 2015, 41) dürfte nach einem gründlichen Studium der Interessenlagen zu ermutigenden Erkenntnissen führen. Dies wäre ein auch im Schulunterricht möglicher Zugang.

Die Lernorte Schule und außerschulische Bildungsarbeit bieten unterschiedliche Vor- und Nachteile. Politische Bildung in der Schule unterliegt Restriktionen, und die Möglichkeiten handelnden Lernens sind beschränkt.⁹ Andererseits stößt erfahrungsorientiertes Lernen, die Domäne außerschulischer Bildungsarbeit, an Grenzen, wenn es nicht mit Theoriearbeit verbunden wird, so gewiss das Verändern der Welt – und sei es nur die eigene kleine Welt – am ehesten Selbstveränderung verspricht. Wenn Erfahrungen krisenhaft werden (vgl. Haug 1981), gilt es Erklärungsangebote zu machen. Beispielsweise drängt sich bei der Arbeit mit Flüchtlingen die Frage nach den Fluchtursachen geradezu auf. Es wird hilfreich sein, dazu dann Hintergrundwissen anzubieten.

5. Bei solchen Themen sieht man sich jedoch in der Bildungsarbeit mit der medial vermittelten Weltwahrnehmung konfrontiert. Auf diese Schwierigkeit von Global Education hat einer der frühen Protagonisten, Robert G. Hanvey, hingewiesen. Denn die Medien, an sich schon „culture-bound“, z.B. eurozentrisch, vermitteln verzerrte Bilder von anderen Weltregionen, zumal sie außerdem „event-centered“ sind (Hanvey 2004, 3f.). Typisch für sie sei ihr „focus on the extraordinary event“ (ebd., 8). Da geschichtliche Kontexte, internationale Zusammenhänge, wirtschaftliche Probleme und langfristige Entwicklungen ausgeblendet bleiben, entstehen falsche Vorstellungen, wenn sich überhaupt welche bilden.¹⁰ Damit muss man sich in der pädagogischen Arbeit auseinandersetzen. Das Problem hat sich mit der zunehmenden Kommerzialisierung der Medienlandschaft verschärft; denn „damit verlagert sich die Priorität in Richtung einer extrem vereinfachenden, sensationsheischenden Berichterstattung“ (Crouch 2015, 64).

Übrigens stellen die Sozialen Medien, von denen man erwarten möchte, dass sie die Chance für einen transnationalen Gedankenaustausch und Dialog bieten,

vermutlich kein Korrektiv dar. Der Medienwissenschaftler Christian Fuchs (2014) dämpft solche Erwartungen, weil die Software, entwickelt im Dienst des Kommerzes, eine Beschleunigung fördert, ein Hin und Her von Tweets und ReTweets, von Feed und Feedback, das keine Kommunikation zulässt, die den Dingen auf den Grund ginge.

Anmerkungen

- 1 Bis zum Anfang dieses Jahrhunderts ist das Thema für die Erziehungswissenschaft, Seitz (2002, 21) zufolge, marginal gewesen.
- 2 Seitz wendet zwar selbst ein: „Networking ist zur Zauberformel der Epoche der Globalisierung geworden“ (2002b). Aber dessen ungeachtet arbeitet auch er mit dem Begriff Vernetzung.
- 3 Wenn die Verantwortung als Verbraucher geweckt werden soll, dann müsste die Werbeindustrie als bedeutsamer Wirtschaftszweig zum Thema gemacht und müssten Wirkungsmechanismen der Werbung durchleuchtet werden. In dem Orientierungsrahmen von KMK und BMZ taucht das Stichwort Werbung öfter auf, aber ohne dass sich daran nähere Überlegungen anschließen.
- 4 Zwei prominente Vertreter sind Robert Hanvey und David Selby.
- 5 Roland Barthes (1964, 124) schreibt: „Die Bourgeoisie hat beim Übergang vom Realen zu seiner Repräsentierung, vom Ökonomischen zum Geistigen ihren Namen ausgelöscht“. Diese Operation nennt Barthes Entnennung. In der feministischen Literatur bezeichnet der Begriff die Unsichtbarmachung der sozialen Ungleichheit der Geschlechter.
- 6 Zu verweisen ist speziell auf den sog. „Beutelsbacher Konsens“ über ein politisches „Überwältigungsverbot“, mit dem Lehrpersonen schnell konfrontiert werden können.
- 7 WBGU, vom Bundeskabinett auf Vorschlag von BMBF und BMUB personell besetzt.
- 8 Inzwischen scheint der Elan für diese Agenda vielerorts geschwunden zu sein. Einträge neueren Datums findet man im Internet kaum noch.
- 9 Außer dem Lernen in Projekten besteht noch die Möglichkeit fiktiven Handelns, wie sie z.B. die Zukunftswerkstatt oder die Szenario-Technik bietet (vgl. Meinert 2009).
- 10 Hinzufügen müsste man noch die einseitige Positionierung der Mainstream-Medien in der geopolitischen Auseinandersetzung zugunsten des „Westens“.

Literatur

- Auernheimer, G. (2015): Dimensionen der Globalisierung. Eine Einführung. Schwalbach/Ts.
- Barthes, R. (1964): Mythen des Alltags. Frankfurt a. M.
- Brunold, A. (2009): Lokale Agenda 21 und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Overwien & Rathenow (2009a), S. 193-208.
- Crouch, C. (2015): Postdemokratie. Frankfurt a. M.
- Fuchs, C. (2014): Social Media. A Critical Introduction. Los Angeles, London u.a.

- Haan, G. de & Harenberg, D. (1999): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Gutachten. Bonn.
- Hanvey, R. G. (2004/1976): *An Attainable Global Perspective*. New York, The American Forum for Global Education, <https://worldview.unc.edu/files/2012/09/HANVEY-An_Attainable_Global_Perspective.pdf> [letzter Zugriff: 26.03.2016].
- Haug, F. (1981): Erfahrungen in die Krise führen – oder: Wozu brauchen die Lernenden den Lehrer? In: *Die Wertfrage in der Erziehung*. Berlin, S. 67-76.
- KMK/BMZ, Kultusministerkonferenz & Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2015): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm BNE, bearb. von H. Siege und J.-R. Schreiber. Ergebnis des gemeinsamen Projekts der KMK und des BMZ 2004-2015. Bonn.
- Meinert, S. (2009): Globalisierung lernen – Scenario Building als Instrument der politischen Bildung. In: Overwien & Rathenow (2009a), S. 229-242.
- Michelsen, G. (2009): Kompetenzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien & Rathenow (2009a), S. 75-86.
- Overwien, B. & Rathenow, H.-F. (Hg.) (2009a): *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen & Farmington Hills.
- Overwien, B. & Rathenow, H.-F. (2009b): Globalisierung als Gegenstand der politischen Bildung – eine Einleitung. In: Overwien & Rathenow (2009a), S. 7-23.
- Overwien, B. & Rathenow, H.-F. (2009c): Globales Lernen in Deutschland. In: Overwien & Rathenow (2009a), S. 107-133.
- Overwien, B. (2013): Globalisierung und nachhaltige Entwicklung als Herausforderungen für politische Bildung. In: Geiger, G. & van Saan-Klein, B. (Hg.): *Menschenrechte weltweit – Schöpfung bewahren!* Opladen, S. 91-105.
- Rathenow, H.-F. (2000): Globales Lernen – Global Education: ein systemischer Ansatz in der politischen Bildung. In: Overwien, B. (Hg.), *Lernen und Handeln im globalen Kontext*. Frankfurt a. M., S. 328-341.
- Scheunpflug, A. (2000): Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, B. (Hg.), *Lernen und Handeln im globalen Kontext*. Frankfurt a. M., S. 315-327.
- Sander, W. (2009): Anstiftung zur Freiheit – Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz. In: Overwien & Rathenow (2009a), S. 49-62.
- Seitz, K. (2002a): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt a. M.
- Seitz, K. (2002b): Globalisierung als pädagogisches Problem. *Globales Lernen in Netzwerken*. Vortrag bei *Terre des Hommes* <http://www.tdh.de/fileadmin/user_upload/inhalte/11_Globales_Lernen/Neue_Schulseiten/401_Globales_Lernen/Globalisierung_als_paedagogisches_Problem.pdf> [letzter Zugriff: 26.03.2016].
- Selby, D. (1991): Towards an Irreducible Global Perspective in Schools. In: *Westminster Studies in Education* Jg. 14, H. 1, S. 27-35.
- Selby, D. (2009): Im Angesicht globaler „Erhitzung“ – Bildung für nachhaltige Entwicklung oder nachhaltiges Maßhalten? In: Overwien & Rathenow (2009a), S. 279-299.
- Steffens, G. (2009): Globalisierung als Transformations- und Lernprozess. In: Overwien & Rathenow (2009a), S. 63-74.

Der Sündenfall der Reformpädagogik – die Erziehungswissenschaft und der Missbrauchsskandal

Zusammenfassung: Der 2010 aufgedeckte Kindesmissbrauch an der Odenwaldschule aus den 1970er und 80er Jahren stand im zurückliegenden Jahr erneut im Zentrum erziehungswissenschaftlicher Debatten. Auslöser waren zum einen die Untersuchung von Jürgen Oelkers zum biographischen Hintergrund des Haupttäters Gerold Becker, zu seiner „Karriere“ als Leiter und Pädokrimineller an der Odenwaldschule, zu den Hintergründen jahrzehntelanger Vertuschung des Skandals sowie dem Anteil von Beckers Lebensgefährten Hartmut von Hentig an dessen Aufstieg zum reformpädagogischen „Vordenker“ und jahrzehntelangen Kinderschänder, zum anderen die Arbeit von Jens Brachmann, der sich mit der Verantwortung des Dachverbandes der Landerziehungsheime und ihrer Vorsitzenden für die Ermöglichung der Missbrauchsverbrechen beschäftigt. Besonders gespannt war man auf den im Frühsommer erschienenen dritten Band der Lebenserinnerungen Hartmut von Hentigs, von dessen 1400 Seiten sich mehr als Zweidrittel mit der eigenen Sicht auf den Missbrauchsskandal befassen. Auch wenn sie interessante Details zur Binnenperspektive eines der Hauptbeteiligten enthalten, enttäuscht von Hentigs Verweigerung wirklicher Empathie für die Opfer. In seinem Fazit kommt der Autor zu dem Ergebnis, dass alle drei Untersuchungen spezifische Sichtweisen wie Interessenstandpunkte haben, wichtige Fragen beantworten, aber ebenso viele offen lassen.

Abstract: The paedophilia cases at Odenwald school in the 1970s and 1980s, which were disclosed in 2010, stood in the center of debates in educational science again last year. They were newly triggered, on the one hand, by Jürgen Oelkers' study on the biographical background of main perpetrator Gerold Becker, on his 'career' as director and paedophiliac criminal at Odenwald school, on the backgrounds of the cover-up of the scandal over decades as well as on the part longtime companion Hartmut von Hentig had in Becker's rise as a mastermind of German progressive education (Reformpädagogik), on the other hand by Jens Brachmann's work on the question of responsibility of the New Schools' (Landerziehungsheime) umbrella organisation and their chairpersons in enabling the paedophiliac crimes. Eagerly awaited was the third volume of Hartmut von Hentig's autobiography, published in spring, wherein Hentig's personal view of the scandal covers more than two thirds of the book's 1400 pages. Even when they contain interesting

details on the inner perspective of one of the main persons involved, Hentig's refusal of real empathy for the victims is disappointing. Author Keim concludes that all three publications exhibit specific points of view and interest, that they give answers to important questions, but also leave many answers open.

Keywords: Missbrauch, Odenwaldschule, Landerziehungsheime, Reformpädagogik, Becker, v. Hentig

1. Der Skandal, seine Enthüllung, zwei neue Untersuchungen und eine Rechtfertigung

Nahezu zwei Jahrzehnte ist es her, seitdem im Herbst 1997 die ersten Missbrauchsvorwürfe gegen den früheren Leiter der Odenwaldschule Gerold Becker, zu diesem Zeitpunkt noch amtierender Vorsitzender der Vereinigung der Landerziehungsheime, von einem Altschüler der Schule und Opfer Beckers in einem Brief an diesen thematisiert, ein halbes Jahr später im Sommer 1998 dem damaligen Schulleiter Wolfgang Harder und 26 weiteren Lehrern, schließlich im November 1999 über die Frankfurter Rundschau einer breiteren Öffentlichkeit zur Kenntnis gebracht wurden. Trotz der gravierenden Beschuldigungen Beckers wegen fortgesetzter pädophiler Kriminalität, verbunden mit Hinweisen auf Duldung oder sogar Förderung von Alkohol- und Drogenkonsum von Kindern und Jugendlichen während seiner Tätigkeit an der Odenwaldschule in den 1970er und 80er Jahren, blieben ernsthafte Nachfragen der Erziehungswissenschaft damals weitgehend aus und in der Schule selbst hatte die Wahrung ihres guten Rufes Vorrang vor jeder nachhaltigen Aufklärung der bereits damals *juristisch* verjährten Verbrechen; sie wurden von Becker zu keinem Zeitpunkt abgestritten. Zwar legte er zeitnah seine Ämter im Träger- und im Förderverein der Schule nieder, um – nach eigener Aussage – „weiteren Schaden für die Odenwaldschule zu begrenzen“, verzichtete ebenfalls auf eine erneute Kandidatur für den Vorsitz in der Vereinigung der Landerziehungsheime, konnte aber in den verschiedensten bildungspolitischen und pädagogischen Kontexten als reformpädagogisch versierter Experte tätig und sichtbar bleiben, letzteres für die Erziehungswissenschaft u. a. als Mitherausgeber der renommierten Zeitschrift „Neue Sammlung“, Nachfolgeorgan der von Herman Nohl unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg gegründeten „Sammlung“.

Erst als Anfang 2010, gut 10 Jahre später also, der Rektor des von den Jesuiten getragenen Berliner Canisius-Kollegs Pater Klaus Mertes den dort in den 1970er und 80er Jahren fortlaufend und systematisch betriebenen sexuellen Missbrauch öffentlich machte, sich dafür im Namen von Kolleg und Orden bei allen Schülerinnen und Schülern glaubwürdig entschuldigte sowie restlose Aufklärung

versprach, und als in der Folge entsprechende Übergriffe an anderen kirchlichen Einrichtungen durch die Presse gingen, sahen die Missbrauchsoffer der Odenwaldschule die Chance, in einer inzwischen für derartige Verbrechen stärker sensibilisierten Öffentlichkeit ihre Vorwürfe gegen Becker wie andere Lehrer der Schule zu erneuern – dieses Mal mit breiter Resonanz, wie eine Fülle entsprechender Publikationen, vor allem aber eine nicht enden wollende Debatte in sämtlichen großen Zeitungen und Zeitschriften belegt. Weil jetzt endlich die *Opfer* sexuellen Missbrauchs zu Wort kamen, dürfte der Diskurs zumindest eine kathartische Funktion gehabt, die Auswirkungen derartiger Verbrechen auf die Betroffenen ins öffentliche Bewusstsein gehoben und den leichtfertigen Umgang mit – Übergriffe dieser Art begünstigenden – sprachlichen Klischees wie dem viel zitierten „pädagogischen Eros“ oder auch der „Nähe zum Kind“ problematisiert haben.

Verdienstvoll war mit Sicherheit der von der Schule beauftragte Bericht zweier unabhängiger und renommierter Juristinnen – einer ehemaligen Präsidentin des Frankfurter Oberlandesgerichtes und einer Wiesbadener Rechtsanwältin. Er förderte auf der Grundlage persönlicher Meldungen von Betroffenen binnen weniger Monate bis Ende 2010, schwerpunktmäßig für die 1970er und 80er Jahre, die kaum für möglich gehaltene Zahl von 86 männlichen Missbrauchsoffern, vorwiegend aus der Altersgruppe der 12- bis 15-jährigen, zutage (vgl. Burgsmüller/Tilman 2010, S. 24), darüber hinaus Hinweise auf das den Kindern von den Tätern, allen voran dem 2010 verstorbenen und deshalb nicht mehr belangbaren ehemaligen Schulleiter Gerold Becker, zugefügte Leid, einschließlich gravierender, eine gesunde physische und psychische Entwicklung beeinträchtigender Traumatisierungen, vermutlich sogar einer bedrückend hohen Zahl von mindestens 11 Selbsttötungen.

Bekanntlich ist der Schule im Herbst vergangenen Jahres die Betriebserlaubnis entzogen, eine Genehmigung zu ihrer Fortführung unter neuem Namen durch das hessische Kultusministerium verweigert, Anfang dieses Jahres das Schulgelände mit seinen denkmalgeschützten Häusern zum Verkauf, kürzlich deren bewegliches Inventar zur Versteigerung angeboten worden. Der Hauptgrund dafür lag darin, dass den Nachfolger/innen Beckers in der Schulleitung die zureichende Aufklärung des Jahrzehnte währenden und systematisch betriebenen Missbrauchs wie auch die Entwicklung neuer überzeugender Konzepte nicht gelang.

Aufklärung verlangt nach Antworten auf die Frage nach Dispositionen und Karrieren der Täter, nach deren Umfeld sowie ortsspezifischen Bedingungen ihrer verbrecherischen Wirkungsmöglichkeiten, nach Mitverantwortlichkeiten von Personen, die sie gedeckt, ihr kriminelles Treiben ermöglicht, zumindest nicht verhindert haben, ebenso eine Aufarbeitung zeitgenössischer Einstellungen zum pädophilen Missbrauch, die eine breite Öffentlichkeit, einschließlich der Erziehungswissenschaft, haben wegsehen lassen, nicht zuletzt eine Auseinandersetzung mit den Erfahrungen wie Verletzungen der Opfer und deren lebensgeschichtlichen

Traumatisierungen. Einschlägige Analysen werden aufgrund der vielfältigen Aspekte, die z.T. unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen betreffen, kaum von einer einzigen Untersuchung zu erwarten sein, so dass es wohl lange dauern wird, bis alle aufgeführten Fragen befriedigend beantwortet sein werden. Immerhin erschienen kürzlich zwei unabhängig voneinander entstandene erziehungswissenschaftliche Arbeiten von Jens Brachmann und Jürgen Oelkers, die sich nicht nur um eine detaillierte Rekonstruktion des Missbrauchs an der Odenwaldschule und seiner Aufdeckung bemühen, die Karrieren der verantwortlichen Täter wie die Schicksale einzelner Opfer nachzuzeichnen versuchen, sondern auch Verantwortlichkeiten im näheren Umfeld in Augenschein nehmen: Jürgen Oelkers die Rolle Hartmut von Hentigs als Beckers Lebensgefährte, Jens Brachmann die der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime, der Becker zwischen 1993 und 1999, also *nach* seiner Leitungstätigkeit an der Odenwaldschule, vorstand.

Beide Autoren unterziehen mit ihren Arbeiten zugleich die Reformpädagogik einer kritischen Reflexion, Oelkers in Fortsetzung seiner „kritischen Dogmengeschichte“ (vgl. Oelkers 1989, 2005⁴) und seiner Untersuchung der „dunklen Seiten“ der Reformpädagogik, deren eine für ihn „Eros“, deren andere „Herrschaft“ hieß (Oelkers 2011). Das Erkenntnisinteresse seiner jüngsten Untersuchung „Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die ‚Karriere‘ des Gerold Becker“ (Oelkers 2016) richtet sich zwar zunächst auf die Beantwortung der Frage, „wie jemand in der Pädagogik Karriere machen konnte, der in Wahrheit sein erwachsenes Leben lang ein Pädokrimineller gewesen ist“, zugleich aber auch darauf, „warum unter dem Deckmantel der Reformpädagogik oder unter Berufung auf den ‚pädagogischen Eros‘ geschehen konnte“, was er in seinem Buch beschreibt (Oelkers 2016, S. 9 u. 12). Grundlage seiner Untersuchung sind, abgesehen von vorliegendem Schrifttum und Filmen zum Missbrauchsskandal, den Schriften Beckers sowie archivalischen Recherchen zu seiner Biographie, vor allem Gespräche mit (teilweise anonym bleibenden) Zeitzeugen, zu deren Auswahl man sich freilich ausführlichere Erläuterungen wünschen würde.

Während Oelkers Becker aus eigenen Arbeitszusammenhängen spätestens seit den 1980er Jahren persönlich kannte, von den Missbrauchsvorwürfen im November 1999 durch die Presse erfahren, ihnen jedoch – ähnlich wie der Berichterstatter – keine allzu große Bedeutung beigemessen hatte, war der eine Generation jüngere, heute an der Universität Rostock Allgemeine Pädagogik und Historische Wissenschaftsforschung lehrende, kürzlich in die vom Deutschen Bundestag eingesetzte nationale Aufarbeitungskommission Kindesmissbrauch berufene Brachmann zur Zeit der Verbrechen noch Schüler, zum Zeitpunkt der ersten öffentlichen Vorwürfe gegen Becker wissenschaftlicher Mitarbeiter in Jena. Seine Untersuchung „Reformpädagogik zwischen Re-education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 1947-2012“

(Brachmann 2015) entstand aus einem im Frühjahr 2011, also unmittelbar nach dem „Krisenjahr 2010“ von eben jener „Vereinigung“ erteilten Forschungsauftrag, „der insbesondere auch die institutionelle Verantwortung des Internatsdachverbandes für die Vorkommnisse pädokrimineller Gewalt in den 1970er- und 1980er-Jahren wie die unverständliche Zögerlichkeit bei den Aufklärungsbemühungen seit 1998 untersuchen sollte“ (Brachmann 2015, S. 419). Methodisch verbindet Brachmann unterschiedliche analytische Zugänge sozialwissenschaftlicher Wissenschaftsforschung, der Institutionen- und Organisationsforschung, der Biographieforschung, aber auch der Bildungsphilosophie und Historischen Bildungsforschung, wobei sein besonderes Anliegen ist, auch den Opfern „eine Stimme“ zu geben, „die unter den Verbrechen der vorgeblichen Stars und Heroen der pädagogischen Szene leiden mussten“ (ebd., S. 24). Brachmanns Untersuchung liegen mit den Akten des Archivs der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime primär dokumentarische Quellen zugrunde, darüber hinaus Interviews mit den noch lebenden Vorsitzenden der Vereinigung. Statt einer monochronologischen wählt er eine mehrperspektivische Darstellung, in der in unterschiedlichen Erzählsträngen die Institutionen (Vereinigung und angeschlossene Heime), die verantwortlichen Protagonisten (Vorsitzende) sowie die zentralen Themen und Diskurse der Vereinigung vorgestellt und analysiert werden, wobei eine ausführliche Chronik die zeitliche sowie der Abdruck teilweise unveröffentlichter Quellentexte die inhaltliche Orientierung erleichtern sollen.

In beiden Arbeiten geht es auch um Mitwissen bzw. Mitverantwortlichkeiten des Lebenspartners Beckers, Hartmut von Hentig. Seine Position im Zusammenhang der Missbrauchsverbrechen wird in der Erziehungswissenschaft bis heute kontrovers diskutiert; die Zahl der Verteidiger von Hentigs unter den Weggefährten und Kollegen ist nach wie vor ansehnlich. Nicht zuletzt deshalb verdient der kürzlich erschienene dritte Teil seiner autobiographischen Erinnerungen „Noch immer mein Leben. Erinnerungen und Kommentare aus den Jahren 2005 bis 2015“ (von Hentig 2016) Beachtung, der auf nahezu 1400 Seiten schwerpunktmäßig zu den gegen ihn erhobenen Vorwürfen Stellung bezieht.

2. Der Täter Gerold Becker – „Mann ohne Geschichte“

Was sowohl Brachmann als auch Oelkers, der sich ausführlich mit der Familiengeschichte Beckers beschäftigt, verblüfft hat, ist die Tatsache, dass kaum gesicherte Daten zu seiner Biografie vorliegen. Brachmann (S. 258) spricht von einer „dunklen“ Lebensgeschichte“, Oelkers (S. 53) von einem „Mann ohne Geschichte“, der er offensichtlich sein wollte, und erklärt dies mit „seiner sexuellen Biografie“: „Sie zwingt zum Verbergen und nötigt beizeiten zur Flucht, was er früh gelernt und verinnerlicht haben muss“. Seine Jugend war, wohl nicht nur

aufgrund des Flüchtlingsschicksals seiner Familie, schwierig – „eine deutsche Kindheit (...), die begleitet war von Gewalt und Schweigen sowie dem Bemühen um Normalität“ (Oelkers 2016, S. 39); ein Altschüler der Odenwaldschule vermutet, dass Becker wie viele pädophile Täter selbst ein missbrauchtes Kind gewesen sei, was möglicherweise ebenso für die als introvertiert und asexuell charakterisierte, bereits 1996 verstorbene ältere Schwester gilt, zu der Gerold wie auch zu seiner Mutter als einzigen Mitgliedern der Familie, zu der noch ein älterer und ein jüngerer Bruder gehörten, eine tiefere Bindung gehabt haben soll.

Schon in der Pubertät muss seine gleichgeschlechtliche Neigung mit pädophilen Ambitionen hervorgetreten sein. „Im Umgang mit Jüngeren konnte er sich bewundern lassen und über Gesten der Zuneigung Abhängigkeiten schaffen, was dann zu einer feststehenden Erwartung geworden ist und seine sexuellen Optionen geprägt hat.“ (ebd., S. 60f.) Entsprechende Betätigungsfelder ergaben sich bereits während der Schulzeit aus seinen Aktivitäten als Jugendführer der bündischen Jugend in Verden, später während seines Theologiestudiums in Gruppen der evangelischen Jugend in Göttingen, nach seinem Theologieexamen in der kirchlichen Jugendarbeit in Linz, wo er sein Vikariat absolvierte – in allen aufgeführten Positionen hinterließ Becker seine pädokriminellen Spuren, deren Aufdeckung ihn immer wieder zum möglichst lautlosen Wechsel zwangen.

Seit dem Sommersemester 1964 gehörte der examinierte, aber nach seinem Auslands-Vikariat in Linz „abgebrochene“ Theologe Becker dem Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen an, wo er bis zu seinem Wechsel an die Odenwaldschule im Frühjahr 1969 im Umfeld der damals gerade neu berufenen Ordinarien Heinrich Roth und Hartmut von Hentig – ohne jedes vorangegangene Studium der Pädagogik – zunächst als wissenschaftliche Hilfskraft, später als von der DFG finanzierter wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig war, und zwar auf einer bei Heinrich Roth angesiedelten Stelle. Die Umstände, die ihm zu diesem Traumstart in ein Zweitstudium verhalfen, liegen im Dunkeln. „Auf die Frage, wie Gerold Becker an das Pädagogische Seminar der Universität Göttingen gekommen ist, antwortet sein damaliger Kollege Hans Thiersch: ‚Er war eines Tages einfach da‘“ (ebd., S. 97f.). Alle von Brachmann wie von Oelkers befragten Zeitzeugen vermuten dahinter den Einfluss Hartmut von Hentigs; „Gerold Beckers wunderbare Karriere war eine von Fügungen, nicht von Abschlüssen“ (ebd., S. 117). Die angestrebte Promotion kam, trotz eines nach seinem Ausscheiden aus dem Göttinger Seminar von der Odenwaldschule finanzierten mehrmonatigen Sabbaticals, nie zustande – Oelkers (S. 136) spricht vom „gescheiterten Doktoranden“ Becker. Dabei fiel schon den damaligen Kollegen auf, dass er ein Blender war: Als er im Seminar von Roth in einer Seminarsitzung kurz vor Beginn erfuhr, dass er vergessen hatte, sich auf die Rezension einer pädagogischen Neuerscheinung, die er übernommen hatte, vorzubereiten, gelang ihm dies gleichwohl nach kurzem

Blick auf den Waschzettel des Buches, Blättern im Inhaltsverzeichnis und im Vorwort, ohne das Buch selbst gelesen zu haben, was offensichtlich Roth nicht auffiel, den damaligen Assistenten-Kollegen jedoch nachdrücklich in Erinnerung blieb. Brachmann (S. 264) erkennt in dieser Episode Grundzüge „der Persönlichkeit und des Charakterbildes Gerold Beckers (...), der in der Öffentlichkeit (...) brillierte, charmant und höchst kenntnisreich wirkte und es verstand, sich auf gekonnte Weise zu inszenieren (...), auf gleichermaßen einnehmende Art und in ähnlich manipulativer Weise (...) es (...) vermocht(e), repräsentative Aufgaben und gesellschaftliche Verpflichtungen in der Wissenschaft, in der Bildungspolitik oder im kulturellen Leben zu übernehmen“ und nicht zuletzt „auch Verwaltungsbeamte“ zu täuschen, „wenn er persönlich wegen unzähliger Versäumnisse angemahnt wurde oder wenn Missbrauchsvorwürfe aufkamen“.

Wie über nahezu sämtliche Weichenstellungen im Leben Beckers lassen sich auch über dessen Wechsel an die Odenwaldschule nur Vermutungen anstellen. Bekannt ist, dass sein erster Besuch dort in den Oktober 1964, also sein zweites Semester am Pädagogischen Seminar in Göttingen, zurückreicht, dass er bereits ein halbes Jahr später auf einer Tagung vor Heimleitern der Landerziehungsheime einen Vortrag hielt und im Januar, spätestens im Sommer 1968 sein Wechsel an die Odenwaldschule im folgenden Jahr feststand. Die von Becker selbst mehrfach bezeugte Aussage, dass er von der Odenwaldschule wie den Landerziehungsheimen seit seinem ersten Besuch dort beeindruckt gewesen sei, deutet Oelkers (S. 157) sicherlich richtig so, dass das, „was ihn anzog, (...) männliche Schüler in einem bestimmten Alter (waren), die er in seinem Sinne beeinflussen und gefügig machen konnte“, an anderer Stelle (S. 164) spricht er vom „gefundenen oder besser: offerierten Täterfeld“. Ungeachtet der Tatsache, dass in den 1960er Jahren, als grundständige erziehungswissenschaftliche Studiengänge noch Ausnahme waren, nicht selten Theologen oder Klassische Philologen in die Pädagogik wechselten und dort zumindest im universitären Bereich auch Karriere machen konnten, bleibt es verblüffend, wie der „pädagogisch professionell nicht ausgebildete und unterrichtspraktisch nur autodidaktisch erfahrene Pädagoge mit dunkler Vergangenheit“ (Brachmann, S. 269) nach nur dreijähriger Vorbereitungszeit als Assistent des damaligen Schulleiters Walter Schäfer 1972 zu seinem Nachfolger werden konnte, was offensichtlich von Anfang an so geplant war.

Bei seinem Start kam Becker der Generationenumbruch im Zuge von „1968“ zugute. Liberalisierung von Sexualität und Sexualerziehung lauteten zentrale Ziele der „antiautoritären Bewegung“. Bereits 1971, also vor seiner Übernahme der Schule als Leiter, machte sich Becker zu deren Sprecher, als er unter dem Stichwort „Soziales Lernen“ in der damals viel gelesenen und zitierten Schrift „Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule“ (Schäfer/Edelstein/Becker 1971, 1972²) als wichtige neue Lernziele

beispielsweise „Freude am eigenen Körper zu empfinden, zu erhalten und zu steigern“ oder „mit Genußmitteln, Medikamenten, Drogen, Rauschmitteln sinnvoll umgehen lernen“ propagierte (Schäfer, Edelstein, Becker 1971, S. 124). „Aus heutiger Sicht und mit der retrospektiven Kenntnis um Beckers sexuelle Orientierung, dem Wissen um seine pädophilen Neigungen und der Gewissheit um seine verabscheuungswürdigen Schändungstaten, erscheint dieser Katalog mehr als zweifelhaft. Im antiautoritären Klima der frühen 1970er-Jahre nahm daran aber niemand Anstoß.“ (Brachmann, S. 273) Brachmann wie Oelkers beschreiben ausführlich, wie sich Becker diesen Zeitgeist zunutze machte, die Odenwaldschule seinen pädophilen Neigungen entsprechend umgestaltete und seine kriminelle Energie bei der serienmäßigen Ausbeutung der ihm anvertrauten Kinder voll auslebte, wobei ihm die soziale Organisation des Heimbereiches in „Familien“ zugute kam, die er pervertierte und missbrauchte. Beide konstatieren auf der Grundlage vorliegender Berichte von Opfern und weiteren Interviews mit Schülern und Lehrern, dass Becker „die geschichtsträchtige Odenwaldschule sehenden Auges und ganz bewusst in eine antiautoritäre Kommune verwandelte und sämtliche Formen von Ordnung und Disziplin im Hambachtal abschaffte“, „Alkohol- und Drogenkonsum bei den Schülern ebenso wie verbale, soziale und physische Grenzüberschreitungen im Kollegium oder der Schülerschaft (...) unterstützte“ (Brachmann S. 275).

Becker war zwar der Haupt-, jedoch keineswegs der einzige pädophile Täter, vielmehr handelte es sich um eine „Gruppe von ‚Pädokriminellen‘“ (Oelkers, S. 280ff), darunter ein katholischer Pfarrer aus Hambach, der an der Schule Religion unterrichtete; die durch den Abschlussbericht der beiden Juristinnen dokumentierte Zahl „von mindestens 13 Lehrern und Mitarbeitern (darunter auch eine Lehrerin) sowie von mindestens 4 Schülern“, die an sexuellen Übergriffen beteiligt waren (Brachmann, S. 418), muss verstören. Begünstigend wirkte sich nach Ansicht aller Beobachter „die Trias von ‚willkürlichem Distanzabbau‘ zwischen Erwachsenen und Kindern, ‚arrangierter Intimisierung‘ des Schul- und Internatslebens und ‚ideologischer Erotisierung‘ des Lehrer-Schüler-Verhältnisses“ aus (ebd., S. 278). Hilfreich für die Täter waren das bereits erwähnte Charisma Beckers, seine ausgeprägten manipulativen Fähigkeiten, nicht zuletzt die – von Beteiligten als „System Becker“ beschriebene – Art und Weise, in der er „Beziehungen zu Mitarbeitern und Lehrern (wie übrigens auch zu Schülern) über Abhängigkeitsverhältnisse regulierte“ (Brachmann, S. 283) und selbst vor Entlassung unbequemer Lehrer/innen und ungefügiger Schüler nicht zurückschreckte, wenn sie sich beklagten, die Kreise der Päderasten störten oder gar in Opposition zu Becker traten, was auch vorkam (vgl. ebd., S. 280).

Ebenso wie die Inthronisierung Beckers als Schulleiter bleibt sein Abgang von der Odenwaldschule im Sommer 1985 „rätselhaft“ (Oelkers, S. 217). Oelkers wie Brachmann vermuten, dass es für ihn wieder einmal Zeit zum Wechsel des

Tatortes wurde, sei es dass ihn Missbrauchsoffer oder deren Eltern bedrängten, sei es dass die innerhalb der Schule offen kolportierten Geschichten über Becker und seinen fortgesetzten Missbrauch nach außen gedrungen waren und sich Ruf schädigend für die Landerziehungsheime insgesamt auszuwirken drohten. Dass es sich wohl um einen „erzwungenen Abschied“ (Brachmann, S. 287) gehandelt hat, lässt sich daraus erschließen, dass Becker zum Zeitpunkt des Ausscheidens erst 49 Jahre alt war und keinerlei finanzielle Absicherung hatte – „ein Abgang ,ohne Netz““ also (Oelkers, S. 238). Dass er nicht ins Bodenlose fiel, dafür sorgten wiederum seine Förderer, die ihn nicht nur acht Jahre lang mit Aufträgen über Wasser hielten, sondern es sich angelegen sein ließen, dass er „in dieser Zeit finanziell großzügig unterstützt (wurde), ohne dafür eine nennenswerte Gegenleistung zu erbringen“ (Brachmann, S. 292): mit Hilfe zahlreicher Beratungsprojekte, publizistischer Vorhaben, mit Öffentlichkeitsarbeiten für die Internate und sogar einem Stipendium des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft in Höhe von immerhin 120.000 DM – dies für einen Wissenschaftler, der trotz Förderung durch öffentliche Gelder nicht einmal seine Promotion abgeschlossen hatte. Schließlich konnte er zwischen 1993 und 1999 noch einmal für sechs Jahre die Leitung des Dachverbandes der Landerziehungsheime übernehmen, und zwar über den Zeitpunkt der gegen ihn seit 1997 erhobenen Vorwürfe hinaus. Aber selbst danach dauerte es, wie bereits erwähnt, bis zur öffentlichen Skandalisierung der Missbrauchsverbrechen 2010, ehe die Karriere Beckers endgültig beendet war und das Nachdenken darüber begann, was sie ermöglicht und begünstigt hatte.

3. Die Perspektive der Opfer

Während Brachmann sich mit seiner Art der Darstellung wie seinen Formulierungen darum bemüht, den Opfern der Missbrauchsverbrechen als Subjekten gerecht zu werden, widmet Oelkers ihnen in seinem Buch ein eigenes Kapitel „Opferbiographien“ (S. 348-424) mit mehreren, z. T. bereits aus Berichten bekannten Fallbeispielen, und versucht auch im Kontext der Täterbiographien das Ausmaß der Verbrechen mit allen Konsequenzen für die betroffenen Opfer zu konkretisieren. Erst diese Geschichten lassen erahnen, mit welchen Strategien die Täter sich die für den Missbrauch ausgewählten Kinder gefügig machten, sie unter Vorspiegelung freundschaftlicher Gefühle missbrauchten und sich ihrer schließlich zugunsten neuer Opfer entledigten, sie quasi „wegwarfen“, und wie dadurch die Entwicklung der kindlichen und jugendlichen Identitätsbildung gestört, im schlimmsten Falle zerstört worden ist, aus dem Vertrauensbruch Beziehungsunfähigkeit entstehen, u.U. eine befriedigende Sexualbeziehung unmöglich werden konnte. „Der Erwachsene zwingt dem Kind die Bedingungen und Bedeutungen,

die die Sexualität für ihn selbst hat, auf und will nicht sehen, dass zwischen ihm und dem Kind eine ‚Disparität der Wünsche‘ herrscht, über die er sich hinwegsetzt (...). Die eigene Erregung, die sich körperlich auch beim Kind herstellen kann, stellt vor diesem Hintergrund nicht das eigene kindliche Verlangen dar, sondern das des Erwachsenen. Kinder lassen geschehen, spalten ab“ (Brachmann, S. 278).

Im Falle des Missbrauchs an der Odenwaldschule kommen verschiedene Faktoren erschwerend hinzu. Zunächst einmal handelte es sich bei den Opfern um „Problemkinder“, sei es dass die Eltern sich mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert sahen, ihre Ehe in die Brüche ging und sie sich trennten, pubertäre Störungen besonders heftig ausschlugen oder die schulischen Leistungen nicht dem Erwartungshorizont der Erwachsenen entsprachen. Für diese Kinder sollte die Odenwaldschule wie andere Landerziehungsheime eine kompensatorische Funktion übernehmen: ein Umfeld schaffen, in dem sie mit Hilfe verständnisvoller Erwachsener positive Beziehungen erleben, Krisen bearbeiten, ihre schulischen Leistungen verbessern, im besten Falle sogar einen Elternersatz finden könnten. Diese Konstellation nutzten die Kinderschänder der Odenwaldschule nach übereinstimmenden Berichten schamlos aus, wobei die Opfer nicht selten sogar den Missbrauch *mehrerer* Pädagogen über sich ergehen lassen mussten. Becker habe ein „wahnsinniges Geschick“ gehabt, „das Vertrauen der Kinder zu gewinnen und sie an sich zu binden.“ Desto größer sei, wie ein Altschüler berichtet, „noch heute das Gefühl ‚maßloser Enttäuschung und Ohnmacht‘ einem Menschen gegenüber, dem er sich anvertraut hatte und den er eigentlich seinen großen Freund nennen wollte. Becker dagegen, der große Pädagoge, wollte ihn nur ausnutzen und gab nichts an Zuwendung zurück. Die Sehnsucht nach Vertrauen und Bindung wurde enttäuscht, Becker lockte die Kinder in Gefühlsfallen, die sie nicht durchschauen konnten.“ (Oelkers, S. 358f.) Dabei lassen sich zwei Gruppen von Kindern unterscheiden, zum einen die aus einem reichen oder prominenten Elternhaus – zu letzterer Gruppe gehörte der verstorbene Sohn Andreas des ehemaligen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker –, zum anderen die der Schule von der Fürsorge zugewiesenen Schüler, die oft ganz ohne Elternhaus aufwachsen mussten; gerade an letztere Gruppe, die eigentlich der besonderen Fürsorge bedurfte, machte sich Becker bevorzugt heran, weil ihm von ihrer Seite am wenigsten die Gefahr einer Enttarnung durch das Elternhaus drohte. „Es traf besonders die, die ‚wahnsinnig bedürftig‘ waren. Sie wurden, wie das eine Altschülerin ausdrückt, ‚emotional angefüttert‘, um danach missbraucht zu werden. Niemand half ihnen, mit den Folgen mussten sie selber fertig werden.“ (ebd., S. 359)

Erschwerend kommt hinzu, dass Becker mit seinem Charisma bei den „vorpubertierenden kleinen Jungen, die ihn anhimmelten“ zeitweise den Status eines „Popstars“ genoss, wenn er „in seinem von Oettinger getunten silbernen VW-Bus ... durch die Gegend (fuhr) und ... sich von ‚seinen‘ Schülergroupies feiern (ließ)“ (Brachmann, S. 275), so dass das Glücksgefühl, von ihm als Freund „erwählt“ zu

sein, desto größer war, umgekehrt aber auch die Fallhöhe am Ende. Eine zusätzliche Gefahr für die Kinder und Jugendlichen stellte der an Selbstverständlichkeit grenzende Umgang mit Alkohol und Drogen dar, die im Umfeld von Becker „eine zentrale Rolle bei der Enthemmung spielten“ (Oelkers, S. 284), bei nicht wenigen zu Abhängigkeiten führten, bei einigen zum Suizid. So berichtet Oelkers (S. 405) von einem 12-jährigen, der regelmäßig einen Kasten Bier pro Tag konsumierte, ohne dass Becker oder ein anderer Kollege eingeschritten seien. Nicht zuletzt war die sexuelle Ausbeutung der Kinder und Jugendlichen mit dem Ende der Schulzeit keineswegs immer beendet, vielmehr nutzte Becker die Hörigkeit einiger Opfer lebenslang aus, was zum Scheitern von Ehen und Partnerschaften, dem Verlust des Sorgerechtes für die eigenen Kinder, schließlich zu schweren Erkrankungen oder im Extremfall zum Suizid führte, zumindest dazu beitrug. Ein Altschüler berichtet, dass er nach seinem Schulabschluss Becker in Berlin besuchte, wo von Hentig kurz zugegen gewesen sei, dass Becker sich gefreut habe, ihn wiederzusehen, man sich gut unterhalten habe, „bis Becker dann übergriffig wurde und sich gegen den Willen des jungen Mannes befriedigen ließ. Es war für Becker eine Art Gewohnheitsrecht, das sich aus der gemeinsamen Zeit an der Odenwaldschule ableitete und das auch danach noch gelten sollte.“ (ebd., S. 418)

4. Die Rolle des Umfeldes: Hartmut von Hentig, Hellmut Becker und die Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime

Brachmann wie Oelkers unterstellen *nicht*, dass jemand *außerhalb* der Schule bis zur Aufdeckung der Missbrauchsverbrechen deren Ausmaß gekannt oder auch nur geahnt habe, sehen jedoch im Umfeld Gerold Beckers Mitverantwortung, insbesondere bei seinem Lebensgefährten Hartmut von Hentig, dem jahrzehntelangen Vorsitzenden der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime Hellmut Becker, in gewisser Weise bei der Vereinigung selber und letztlich auch bei der Reformpädagogik an sich: *Hartmut von Hentig*, weil er sich von Becker blenden ließ, ihm als pädagogischem Nobody zum Eintritt zunächst in eine wissenschaftliche Laufbahn, später in die Leitungsposition des damals renommiertesten Landerziehungsheims verholfen und ihn zu einem der führenden Reformpädagogen quasi „gemacht“ habe, nicht zuletzt, weil er auch nach seiner Enttarnung, wider besseres Wissen, an ihm festhielt und damit die Gefühle der Opfer verletzte; *Hellmut Becker*, weil er seine Sorgfaltspflicht als Vorsitzender der Vereinigung bei der Empfehlung wie Installierung seines Namensvetters Gerold (ohne jede verwandtschaftliche Beziehungen) nicht in genügendem Maße wahrgenommen habe, der *Vereinigung* selber, weil sie ihren Vorsitzenden einfach „machen“ ließ, nach den ersten bekannt gewordenen Vorwürfen gegen Gerold Becker eine Überprüfung versäumte, ihn

stattdessen bis zum bitteren Ende unterstützte, und schließlich der *Reformpädagogik*, weil sie sich so leicht missbrauchen ließ und ihre Verfechter dies nie erkannt hätten, obwohl Missbrauchsfälle sie von Anfang an begleitet haben.

Tatsächlich war *Hartmut von Hentig* an allen entscheidenden biographischen Wendungen Beckers seit Göttingen beteiligt. Beide müssen sich dort zwischen Sommer 1963, als Becker von seinem Vikariat in Linz nach Göttingen zurückgekehrt, von Hentig bereits zum Sommersemester als Professor angetreten war, und Frühjahr 1964, als Becker sich „für eine Promotion in den Fächern Pädagogik/Soziologie (...) eingeschrieben“ hatte (Oelkers, S. 85), kennengelernt und sehr rasch eine freundschaftliche Beziehung aufgebaut haben. Dass sie ihre Homosexualität damals um jeden Preis zu verbergen suchten, kann man ihnen nicht anlasten, schwebte doch über ihnen der berüchtigte, erst 1994 aufgehobene §175, der 1962 in einem Regierungsentwurf der damaligen Adenauer-Regierung noch einmal mit „schwerer Gefahr für eine gesunde und natürliche Lebensordnung im Volke“ erneuert worden war und allein 1964 z.B. zu 2907 Verurteilungen wegen „gleichgeschlechtlicher Unzucht“ führte (Wikipedia: §175 – Abruf.22.7.16). Leider deutet Oelkers (S. 92) diese Zwangslage nur an: „Homosexuelle Beziehungen waren in den sechziger Jahren riskant und wurden oft getarnt, doch selbst das bleibt im Falle von Becker und Hentig Spekulation.“ Angesichts von Oelkers durchgängig negativer Konnotation der Pädagogik von Hentigs (positiver bei Brachmann, S. 265) wäre es nur gerecht, darauf hinzuweisen, dass er bei seiner Berufung auf den damals renommierten Nohl-Lehrstuhl von der Kommission *unbedingt* gewollt wurde, einer Kommission, in der mit Percy E. Schramm, Walther Killy und Heinrich Roth renommierte Ordinarien saßen. Für sie spielte weder seine Außenseiterposition als Klassischer Philologe wie pädagogischer Essayist eine Rolle, noch die ihm bei seinem Einstieg in eine Schullaufbahn gewährten günstigen formalen Anerkennungs- und Laufbahnbedingungen, die Oelkers hervorhebt (S. 99); immerhin hatte die Kommission bei ihrer Berufung von Hentigs auch die volle Rückendeckung der Nohl-Schülerin Elisabeth Blochmann. Alle an dem Verfahren Beteiligten entschieden sich für von Hentig im vollen Bewusstsein, dass er ein *unkonventioneller* Pädagoge war, der etwas *Neues* wagen wollte (vgl. Hentig 2007, S. 180ff.).

Was hat von Hentig und Becker damals verbunden? Oelkers (S. 85f.) zitiert einen „Zeitzeugen aus dem Göttinger Seminar, der nicht namentlich genannt werden will“: „Beckers emphatische Fähigkeiten und seine emotionale Leichtigkeit“ werden den „emotional verpanzten Hentig“ angesprochen haben. „Becker hatte etwas, was Hentig nicht hatte, er war im privaten Umgang nicht verschlossen und hölzern, sondern offen und locker. Das muss Hentig fasziniert haben.“ An späterer Stelle wird aber von den besonderen Geselligkeitsformen der „Hentig-Fraktion“ mit einem „großen Feuer (...) auf einer Brache hinter dem Haus“ seiner Wohnung im Anschluss an die Lesung von Theaterstücken berichtet (S. 102), ebenso von

Aufenthalt „mit Göttinger Studenten“ im Herman-Nohl-Haus in Lippoldsberg, bei denen „neue Formen des Umgangs und der Geselligkeit ausprobiert“ wurden (S. 112), was eher auf einen anderen Hentig schließen ließe, wie es auch Erinnerungen von Renate und Hans Thiersch nahelegen (S. 113). Die „besondere Beziehung“ von Hentigs und Beckers (ebd., S. 107) fiel im Pädagogischen Seminar natürlich auf; man wusste, dass sie schwul waren, nicht jedoch, dass Becker pädophile Neigungen hatte. Oelkers führt die Homosexualität schlicht auf einen nicht verarbeiteten Vaterkomplex zurück: „Hentig wie Becker waren stark vaterfixiert und haben die Gunst der Väter gesucht, ohne sich je von ihnen lösen zu können (...) Beide haben stets die ‚Nähe‘ der Erziehung betont, die sie selbst nie erfahren haben“ (ebd., S. 88).

Oelkers vermutet, dass Becker von Anfang an die „besondere Gunst“ Hentigs „sehr geschickt für sich nutzen“ konnte, insbesondere das „stabile und belastbare Netzwerk“, als dessen Teil er beide sieht und „das über die verschiedenen Stationen der Karriere bis zu Beckers Tod halten sollte“ (S. 92); Brachmann (S. 265) ist vorsichtiger und spricht lediglich davon, dass Becker von „dem Verhältnis zu dem elf Jahre älteren unkonventionellen Ordinarius Hentig (...) umfassend (...) profitierte, und zwar bis hin zu publikumswirksamen Auftritten wie 1978 bei der Laudatio Beckers auf Astrid Lindgren anlässlich deren Auszeichnung mit dem Friedenspreis des Deutschen Buchhandels. Vieles deutet in der Tat darauf hin, dass von Hentig seinen Freund im Wintersemester 1964/65 zunächst als Hilfsassistent, vom Sommer 1965 bis 1967 als Wissenschaftlichen Mitarbeiter aus DFG Mitteln und schließlich bis März 1969 als Verwalter einer Assistentenstelle untergebracht, in Oelkers Terminologie, dass er ihn „in das Pädagogische Seminar förmlich hineingedrückt“ hat (S. 97), und zwar bei seinem Kollegen Heinrich Roth, einem Empiriker also, weil ihm selbst offensichtlich keine freie Stelle zur Verfügung stand. Dass Becker zumindest für ein empirisch ausgerichtetes DFG-Projekt wie für die Verwaltung einer Assistentenstelle bei dem Empiriker Roth nicht die notwendige Qualifikation mitbrachte, bleibt unbestritten, der Vorwurf: Freundschaftsdienst von Hentigs statt Qualifikation scheint berechtigt, zumal angesichts der Tatsache, dass Becker das Pädagogische Seminar ohne den zu erwartenden Abschluss: Promotion wieder verließ.

Auf derselben Linie sehen Oelkers wie Brachmann den Übergang Beckers vom Pädagogischen Seminar in Göttingen zur Odenwaldschule: „Er war lediglich Doktorand und hat nie für ein gymnasiales Lehramt studiert. Nur ein entsprechendes Examen hätte ihn für das schulische Berufsfeld qualifiziert, und auch das allein für die anschließende Referendarausbildung.“ (Oelkers, S. 140). Allerdings betrieb Becker seinen Wechsel zur Odenwaldschule *gegen* die persönlichen Interessen von Hentigs, der ihn bei seinem etwa gleichzeitigen Wechsel nach Bielefeld als Mitarbeiter, vor allem aber wohl als Lebenspartner mitnehmen wollte, während Becker als Pädophiler der Partnerschaft mit von Hentig offensichtlich die

Odenwaldschule aus den erläuterten Gründen vorzog. Von Hentig muss dies tief geschmerzt haben: „Seinem Ausscheiden aus dem Hentig-Projekt hatte ich nichts als Trauer entgegenzusetzen. Mir ahnte zum ersten Mal, dass mein Gang von nun an vor allem eins sein würde: einsam“ (Hentig 2007, S. 294, vgl. Brachmann, S. 269). Statt von Hentigs Unterstützung dürfte Becker bei der Verfolgung seiner Option nun vor allem die – zweifellos wiederum durch von Hentig vermittelte – Bekanntschaft mit Hellmut Becker zugute gekommen sein, der ihn der Odenwaldschule quasi oktroyiert haben wird, wie er das mit anderen Hentig-Schülern und -Mitarbeitern in ähnlicher Weise bei anderen Landerziehungsheimen praktizierte. Gleichwohl hielt von Hentig an Becker fest und versagte ihm auch fürderhin nicht seine Unterstützung, „am Ende bis zur Selbstaufgabe“ (Oelkers, S. 92) – darauf wird noch zurückzukommen sein.

Für den Wechsel Gerold Beckers an die Odenwaldschule war somit letztlich Hellmut Becker verantwortlich – für Brachmann (S. 269f.) ein Musterbeispiel dafür, „welch` hintergründig-verborgene Fäden im Netz der Personal-Rekrutierungspolitik des ‚Bildungsbeckers‘ vom Max-Planck-Institut gewebt wurden“. Ihm wie selbstverständlich auch der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime, der Hellmut Becker von 1969 bis 1993 vorstand, lässt sich Brachmanns Analysen zufolge der Vorwurf einer Mitverantwortung für den durch keinerlei Aufsicht gehemmten oder eingeschränkten Missbrauch Gerold Beckers an seiner Schule nicht ersparen, wobei ein Grund dafür in der Machtfülle Hellmut Beckers wie dem damit einhergehenden Kontrollverlust der Vereinigung lag, der mit ihrer Entstehung und Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg zusammenhing.

Der 1947 gegründeten Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime war in der Weimarer Zeit die „Vereinigung der Freien Schulen – Landerziehungsheime und Freie Schulgemeinden – in Deutschland“, in der Nazizeit die „Reichsfachschaft Deutscher Landerziehungsheime“ bzw. die „Reichsfachgruppe Deutsche Landerziehungsheime und Schulgemeinden“ vorausgegangen, was allerdings ebenso wie die „Inspektion der deutschen Heimschulen“ unter der Leitung des SS-Obergruppenführers August Heißmeyer eher zu einer Zwangsgleichschaltung als einem freiwilligen Zusammenschluss führte. Die Motive für die Neu-Gründung der Vereinigung nach dem Kriege waren zunächst einmal praktische: die logistische Koordination von Standorten, vor allem der Lietz-Heime, die teils in den westlichen, teils der sowjetischen Besatzungszone lagen, Probleme bei der Beschaffung von Nahrungsmitteln und Heizmaterial, vor allem aber die Positionierung der Heime als Privatschulen in den Verhandlungen über neue Schulgesetze sowie steuerrechtliche Fragen, die eine juristische Vertretung der Heime wünschenswert, ja notwendig erscheinen ließen.

Damals begann die Zusammenarbeit der Vereinigung mit dem Juristen Hellmut Becker, Sohn des Weimarer Kultusministers Carl-Heinrich Becker, der sich

in NS-Prozessen gegen Prominente wie den als Staatssekretär im Auswärtigen Amt tätigen Ernst von Weizsäcker als deren Verteidiger profiliert hatte. Er war zunächst juristischer Berater der Vereinigung, wurde später in die Vorstandsarbeit einbezogen, von 1969 bis kurz vor seinem Tode 1993 ihr Vorsitzender und unumschränkter Entscheidungsträger. Dabei kamen ihm seine vielfältigen, oft noch bis Weimar und in die NS-Zeit zurückreichenden, teilweise bereits von Ullrich Raulff im „Kreis ohne Meister“ (2009, S. 428ff.) beschriebenen Kontakte und Verbindungen zugute, die ein eng geknüpftes Netzwerk von Beziehungen eröffneten, zu dem nahezu die gesamte einflussreiche kulturelle Elite aus Adel und Großbürgertum gehörte, von den Weizsäcker-Brüdern Richard und Carl-Friedrich über Philipp von Bismarck, die Gräfin von Dönhoff bis hin zu Hildegard Hamm-Brücher und eben Hartmut von Hentig, der nach Einschätzung Oelkers (S. 16) „in der Pädagogik (...) von dem (11 Jahre älteren, W.K.) Großbürger (Hellmut, W.K.) Becker (...) auf den Weg gebracht worden“ ist und über den vermutlich auch der Kontakt zwischen Gerold und Hellmut Becker zustande kam. Der Einfluss Hellmut Beckers auf den verschiedensten kulturpolitischen Feldern wie dem Privatschulwesen, in Instituten, bei Stiftungen, Fachausschüssen u.ä., in den 1960er Jahren als Gründungsdirektor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung und als Vorsitzender des Bildungsausschusses des Deutschen Bildungsrates, ließen ihn in die Rolle eines „Bildungs-Doyens“ (Brachmann, S. 220) und „heimlichen Kultusministers“ der alten Bundesrepublik (ebd., S. 233) hineinwachsen. Dabei entwickelte er im Zuge seiner erfolgreichen Arbeit innerhalb der Vereinigung wie in anderen Kontexten seines Engagements einen Führungsstil, der ihn zum „personalisierten Mittelpunkt und Machtzentrum der Vorstandsarbeit“ machte – Brachmann spricht von „parahöfischer Partizipationskultur Beckerscher Provenienz“ (S. 198), die letztlich die Mitglieder der Vereinigung zu bloßen Claqueuren degradierte. Das Wirken Hellmut Beckers zeige exemplarisch Erfolge wie „unfassbare Abgründe (...) im antiautoritär-liberalen Fahrwasser der bildungsreformerischen Großprojekte dieser Epoche“. „Die Vorkommnisse pädokrimineller Gewalt, wie sie für die Odenwaldschule als dem Leuchtturm demokratischer Bildungsinnovation der Bonner Republik nachgewiesen sind“, seien „als der wohl letzte und im Hinblick auf das pädagogische Denken erschütterndste Beleg für die ideologiekritische These über jene Dialektik anzusehen, wonach die große Emanzipationserzählung der Menschheit – die Aufklärung – schließlich jederzeit doch in den Totalitarismus, in die Barbarei, in den Mythos zurückzufallen droh(e)“ (S. 186) – doch der „erschütterndste Beleg“ für die „Dialektik der Aufklärung“ ist bekanntlich der Holocaust, weshalb diese Formulierung Brachmanns inakzeptabel ist.

In Raulffs „Kreis ohne Meister“ (2009, S. 488ff.) findet sich bereits der Hinweis auf Hellmut Beckers, offensichtlich vom Vater auf den Sohn übertragene homoerotische Neigungen bzw. sein Faible für die „bright young men“. „Es konnte geschehen,

dass (Hellmut, W.K.) Becker mitten in einer nächtlichen Gesprächsrunde unvermittelt darüber zu dozieren begann, welche schöpferischen Kräfte es freisetze, wenn man eine homoerotische Leidenschaft in sich entdecke und ihr stattgebe.“ (ebd., S. 489) Offensichtlich habe sich der Ministersohn, so Brachmann (S. 201), „gern und ganz bewusst mit einer Aura des kalkulierten Tabubruchs“ umgeben und „eine sehr spezielle ‚Witterung für Charisma, intellektuelle Ausstrahlung, Bereitschaft zum totalen Dienst‘“ (ebd., S. 201) entwickelt, mit der er eine entsprechende Spezies junger Männer anlockte und ihnen zu einer Karriere verhalf: „feinsinnig-geistreiche Genies, die im rechten Moment mit der großen Geste brillierten und durch Kultivierung einer Aura mysteriöser Unangepasstheit“ die Machthoheit des Ministersohns stabilisierten, wobei ihnen „häufig (...) die Qualifikationen und zertifizierten Voraussetzungen für ihre avisierten Tätigkeiten fehlten“ (ebd., S. 220), die dann der „Doyen“ mit seinem Einfluss kompensieren konnte. Dass er ausgerechnet Gerold Becker für die Leitung einer der damals renommiertesten Reformschulen Deutschlands vorsah, war in doppelter Hinsicht verantwortungslos: einmal, weil diese Berufung auf Ablehnung der für die bisher erfolgreiche Arbeit an der Schule hauptverantwortlichen Walter Schäfer und Wolfgang Edelstein stieß – Schäfer soll später gesagt haben, die Wahl Gerold Beckers sei „der größte Fehler seines (Hellmut Beckers, W.K.) Lebens“ gewesen (Oelkers, S. 163) –, vor allem aber, weil Hellmut Becker von den pädophilen Neigungen seines Kandidaten gewusst haben muss; Berichten zufolge hat Gerold sich an Hellmut Beckers eigenem Patensohn „vergriffen“ (vgl. Oelkers, S. 247, 540). Auch nach Gerold Beckers Leitungsjahren an der Odenwaldschule, über die intern mit Sicherheit das eine oder andere bekannt geworden war, hat er es nicht fertig gebracht, diesen wenigstens als Vorstandsmitglied der Vereinigung und „Thronfolger für die Führung des Privatschulverbandes“ zu verhindern (Brachmann, S. 233, vgl. S. 314).

Der schwierigste Part im Umfeld fiel den Nachfolgern Gerold Beckers in der Leitung der Odenwaldschule wie der Vereinigung zu. Wenn es so gewesen ist, dass Hellmut Becker schon zu Beginn der 1980er Jahre einsah, dass sein Namensvetter im Internat, bald vielleicht auch schon in der Vereinigung oder in der breiteren Öffentlichkeit nicht mehr zu halten sei und deshalb dessen Abschied von der Schule betrieben hat, woran weder Oelkers noch Brachmann zweifeln, dann wird er angesichts des „subtilen Abhängigkeitsverhältnisses“ des einen von dem anderen, das zur „unbedingten Loyalität (...) zueinander“ zwang (ebd., S. 283), früh darüber nachgedacht haben, wie er eine „geräuschlose Übergabe in der Führungsposition der OSO“ gewährleisten könne (ebd., S. 285, vgl. S. 314), wofür der bereits in Göttingen und später in Bielefeld zur Hentig-Gruppe gehörende Wolfgang Harder die optimale Wahl schien. Ihm kam die – aus dem Rückblick – undankbare Aufgabe zu, 1985 die Amtsnachfolge Gerold Beckers in der Odenwaldschule und 1999, nach seinem Ausscheiden dort, in der Vereinigung zu übernehmen.

Brachmann bezeichnet ihn „als die große tragische Figur der jüngeren Landerziehungsheimpädagogik (...). Seine beachtliche Lebensleistung wird wesentlich durch die unglückliche Konstellation getrübt, dass er in seinen beiden bedeutenden Wirkungsbereichen jeweils (...) für (...) (Beckers, W.K.) klägliche Hinterlassenschaften die institutionelle und damit auch persönliche Verantwortung übernehmen musste.“ Die „beachtliche Lebensleistung“ Harders bestand nach einhelligem Urteil aller Beobachter darin, dass er „im Leitungsamt der Odenwaldschule ab 1985 wie als Vorsitzender der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime ab 1999 (...) sowohl dem traditionsreichen Internat im Hambachtal wie auch dem Dachverband der Reformschulen erneut funktionale Strukturen“ verliehen hat. (ebd., S. 307) Gescheitert ist er in beiden Einrichtungen, als die Vorwürfe gegen seinen Vorgänger Gerold Becker spätestens mit der Veröffentlichung des Briefes der Altschüler im Juni 1998 auf seinem Tisch lagen und er Schutz und Fortbestand von Schule und Vereinigung über das Bedürfnis der Opfer nach öffentlicher Anerkennung des ihnen angetanen Leides wie nach öffentlicher Rehabilitation stellte, ja sogar ein gewisses Verständnis für Becker einräumte. Die Opfer verletzte er mit seiner Haltung vor allem deshalb, weil sie bereits jahrzehntelang die an ihnen begangenen Missbrauchsverbrechen in sich hatten verschließen müssen, zuvor bereits davon gehört hatten, wie Becker über einen von der Schulleitung genehmigten Religionsunterricht erneut an der Schule tätig war und damit die Gefahr bestand, dass es wiederum zu Übergriffen kam, er darüber hinaus immer noch den Vorsitz im Förderverein der Schule inne hatte und Mitglied im Trägerverein war, schließlich, dass der Versuch der Schüler, Becker Gelegenheit zu aufrichtiger Einsicht und Entschuldigung zu geben, wie an einer Gummifalltür abgeprallt war. Beeindruckend ist die (unveröffentlichte) Selbstkritik Harders, die dieser in einem Brief an Brachmann zum Ausdruck gebracht hat:

Mein größtes eigenes Versagen fiel in mein letztes Schulleiterjahr (...): das waren meine Reaktionen auf die Vorwürfe von zwei Altschülern, Gerold Becker habe sie sexuell missbraucht. Mir ist es nicht gelungen, nein: ich habe nicht einmal versucht, mich gegen die einhellig in allen Personengruppen und Gremien der Odenwaldschule herrschende (und von mir geteilte (...)) Ansicht zu wehren, es ginge allein darum, die inkriminierten – ‚und im Übrigen juristisch verjährten‘ – Verbrechen zwar intern aufzuklären und daraus Konsequenzen zu ziehen, dabei aber gleichzeitig unbedingt zu verhindern, dass die Vorwürfe öffentlich bekannt und ‚von der BILD-Zeitung aufgegriffen‘ würden. Ich habe damals nicht so reagiert, wie 12 Jahre später Pater Klaus Mertes vom Canisius-Kolleg in Berlin (...)“ (zit. n. Brachmann, S. 308)

Eine solche selbstkritische Reaktion wie die von Harder haben Opfer wie breite Öffentlichkeit nach dem Tod Gerold Beckers von Hartmut von Hentig vermisst.

5. Hartmut von Hentigs Versuch einer Rechtfertigung

Für Jürgen Oelkers (S. 14) ist „der Fall Gerold Becker auch ein Fall Hartmut von Hentig“, und zwar nicht nur wegen ihrer „Paarbeziehung“ (S. 19), sondern vor allem wegen ihrer Pädagogik, die sie gemeinsam vertraten. Gemeint ist damit die Reformpädagogik von Hentigs, einschließlich Odenwaldschule, Gesamtschule oder Laborschule, die Oelkers als „linke Reformpädagogik“ bezeichnet, die „im Kern der Veränderung der Gesellschaft dienen sollte“. Bereits in der Einleitung seines Buches äußert er den Verdacht, dass ein Zusammenhang zwischen ihr und den Missbrauchsvorwürfen bestehen könnte, verbunden mit der rhetorischen Frage, „welche Legitimität (...) eine solche Pädagogik (habe), wenn sie in der entscheidenden Situation versag(e)? Sie (habe) die Täter geschützt und nicht die Opfer.“ (S. 19f.).

Die These vom Versagen dieser Pädagogik zieht sich durch die mehr als 600 Seiten des Buches wie ein roter Faden. Dabei werden gebetsmühlenartig Thesen von Hentigs oder Beckers, oft in stark vergrößerter Form und mit mokantem Unterton, den Perversionen Beckers wie Erfahrungen seiner gescheiterten Praxis gegenübergestellt; unerträglich wird dies im letzten Kapitel, das weniger eine wissenschaftliche Auseinandersetzung als eine rüde Abrechnung darstellt, wenn es z.B. in bezug auf von Hentig heißt: „In die Ecke gedrängt, wurde er hässlich!“ (S. 546) Die Kernthese von Oelkers ist dabei, dass es von Hentig nie um die wirklichen Kinder der Odenwaldschule bzw. die Opfer unter ihnen gegangen sei, sondern immer nur um die Verteidigung seiner Pädagogik und seines Lebensgefährten Gerold Becker. „Zugeständnisse waren von ihm nicht zu erwarten. Die Sorge galt der Reformpädagogik und so der Grundlage seines Werkes, nicht dem tatsächlichen Geschehen auf dem ‚Zauberberg‘.“ (S. 537)

Von Hentig hat allerdings zu diesem Eindruck selbst beigetragen, indem er zumindest ausgesprochen missverständlich auf die Überführung Beckers als vielfachen Kinderschänder reagierte, bis hin zu dem immer wieder zitierten Satz, dass, wenn Becker Kinder missbraucht habe, diese ihn verführt haben müssten, oder dem allgemein verstörenden Goethe-Vers auf dessen Grabstein: „Die Feinde, sie bedrohen dich, das mehrt von Tag zu Tage sich“, und am Ende: „Sie zerren an der Schlangenhaut, die jüngst ich abgelegt. Und ist die nächste reif genug, abstreif ich die sogleich“ (zit. n. Oelkers, S. 575), was als Verhöhnung der Opfer gedeutet worden ist: „Danach“ – so Oelkers – „war Hentigs Sturz nicht mehr aufzuhalten. Nun gab es definitiv keine Apologeten mehr, die für Hentig oder für Becker (bei Oelkers in dieser Reihenfolge! W.K.) Partei ergriffen und beide erklärt oder verteidigt hätten. Der Versuch des Gedenkens an den Freund löste nur Unverständnis aus und war für Hentig gleichbedeutend mit dem Schlimmsten, was ihm passieren konnte, nämlich dem unwiederbringlichen Verlust der öffentlichen Anerkennung.“ Dies ging so weit, dass seine Bücher von seinen Hausverlagen Hanser und

Beltz nicht mehr vertrieben wurden, andere Verlage ein Zitier-Verbot verfügten und mit Ablehnung von Manuskripten drohten. Sieht man vielleicht einmal von Christa Wolf ab, die nach dem Bekanntwerden ihrer Stasi-Verpflichtung zumindest im Westen ebenfalls einen rapiden Verlust öffentlicher Wertschätzung erfuhr, ist der tiefe Fall Hartmut von Hentigs nach dem Bekanntwerden der Missbrauchsverbrechen an der Odenwaldschule einzigartig. Desto gespannter war man auf den dritten Band der autobiographischen Aufzeichnungen von Hentigs: „Noch immer mein Leben. Erinnerungen und Kommentare aus den Jahren 2005 und 2015“, das nach Ablehnung des Manuskriptes durch Hanser, Beltz & Co. schließlich in dem wenig bekannten Verlag: Was mit Kindern GmbH, Berlin erschien.

Das 1392 Seiten umfassende Opus stellt eine Mischung aus Tagebuchaufzeichnungen, inneren Monologen, Rezensionen und Essays dar; es beginnt mit einer „Vor-“ und es endet mit einer „Nachbereitung des Lesers“, in der dieser darauf eingestimmt wird, wie er das Buch lesen soll und welche Seiten besonders wichtig sind, wenn er Stellungnahmen zu von Hentigs „Fall“ erwartet; gewidmet ist es „meinen Freunden, meinen Kritikern, meinen Feinden“.

Wer erwartet hat, dass von Hentig gleich „zur Sache“ kommt, und das heißt zu Klärungen seiner eigenen Rolle und Position im Missbrauchsskandal, wird enttäuscht, denn die ersten 450 Seiten enthalten – verglichen mit der Bedeutung dieses Ereignisses – bildungsbürgerliche Banalitäten wie „Eine Koda zu meiner Pädagogik“, „Reisen – ‚Sieh, das Gute liegt so nah‘“, „Kiew – eine Ausnahme“, „Bücher, Theater, Filme, Tondokumente – zwanglose Erlebnisse“ usf. Nicht, dass so etwas nicht interessieren könnte, aber angesichts der Bedeutung der Ereignisse in der Odenwaldschule für von Hentigs öffentliche Reputation und damit auch seine Pädagogik scheinen sie mir eher irrelevant zu sein. Peinlichkeiten häufen sich in diesen Kapiteln: wenn von Hentig z.B. gleich auf der zweiten Seite des ersten Kapitels (S. 18f.) seinen als Missbrauchstäter überführten Freund Gerold Becker als Mit-Herausgeber der „Neuen Sammlung“ in höchsten Tönen lobt, ohne wenigstens zu erwähnen, dass dessen Position in der Redaktion nach den ersten Missbrauchsvorwürfen zumindest umstritten war, wenn es in Berichten über Reisen mit Gerold so klingt, als wenn gar nichts gewesen wäre; wenn er bei Erwähnung von Lektüren, die im Zusammenhang mit dem Missbrauch standen, von der „Odenwaldschul-Affäre“ schreibt – das bei einem Wissenschaftler mit einem derart feinen stilistischen Gespür! – schließlich, um nur ein letztes Beispiel zu nennen, wenn er im Zusammenhang mit dem in der Tat tief beeindruckenden Film von Michael Haneke „Das weiße Band“, den er noch zusammen mit Gerold Becker gesehen hat, feststellt: „Es ist ein Bann der Sprachlosigkeit, des Nicht-Wahrhaben-Wollens von etwas, was ‚wahr‘ ist, einer Zeugenschaft, die man nicht abstreifen kann – man ist ja dabei gewesen“ (S. 210ff.), dabei aber keinerlei Verbindung zum Schweigen an der Odenwaldschule herstellen kann, das ihn in besonderer Weise betroffen hat und zur Zeit des Schreibens ihm noch vor

Augen gestanden haben muss – die Parallelen zwischen Film und Odenwaldschule liegen förmlich auf der Hand!

Das für mich peinlichste Kapitel des Buches folgt danach: „Gerold Becker, wie ich ihn erlebt habe“. Auch wenn von Hentig in der „Nachbereitung des Lesers“ (S. 1362) noch einmal ausdrücklich betont, dass er die „Wahrnehmung der Person Beckers zu rekonstruieren“ versucht habe, die man *vor* dem „Fall“ haben konnte, er von seinen stillen Überlegungen berichtet, einen „freundlicheren Blick auf den allseits Verfeimten, ja Verruchten und Verdamnten zu ermöglichen“, ja sogar ein Buch über Becker zu schreiben, quasi einen Anti-Oelkers, was er indessen wieder verwarf (S. 449), ist das, was als „nicht gehaltene Rede ‚an Gerold Becker denkend‘“ bleibt und von ihm in den Band aufgenommen wird (S. 452ff.), immer noch verstörend, preist er doch dort in höchsten Tönen Gerolds „geniale Intelligenz, seine stupende Großzügigkeit (...), seine Friedfertigkeit (...) und seine besinnungslose Hilfsbereitschaft“, dies über viele Seiten ausgewalzt – spätestens an dieser Stelle drängt sich der Verdacht auf, dass die Beziehung zu Becker für von Hentig eine Art Obsession war und immer noch ist, was vieles in seinem Verhalten erklärt, aber trotzdem nur schwer nachvollziehbar bleibt. Peinlich ebenfalls die ermüdenden Berichte über die ausführlichen Planungen einer Toten- und Gedenkfeier für Gerold, die erst scheitert, schließlich aber in von Hentigs Wohnung nachgeholt wird, wobei die Details bis zur Einladungsliste, der „steifen Suppe“, die er kochen will, dem dazu passenden Wein und vor allem der Gedenkrede reichen, die dann doch nicht gehalten werden kann, weil viele Gäste schon früher gegangen sind, aber allen zugeschickt wird. Man fragt sich, warum der große Intellektuelle von Hentig, der zu Recht in der alten Bundesrepublik weit über die Pädagogik hinaus hohes Ansehen genoss, nicht selbst merkt oder es ihm nicht wenigstens Freunde vermitteln konnten, dass man so etwas denken oder tun, aber schon um der Opfer Beckers willen auf keinen Fall publizieren kann.

Bereits auf die 480er Seiten zugehend, kommt von Hentig endlich auf die Frage, wie – ungeachtet seiner extrem positiven Eigenschaften – der von Becker systematisch betriebene Missbrauch zu erklären sei, wobei von Hentigs Reflexionen wieder auf eine Ent-Schuldung wie das Bemühen, den Freund zu verstehen, hinauslaufen. Ja, Becker sei „der Scham fähig“ gewesen (S. 476), wie seine Rückfälle als Raucher belegen könnten, habe auch Empathie empfunden und sei im Jahr 2010 einer der glücklichsten Menschen gewesen. Beckers „größtes Unglück“ sei „nicht die plötzliche und totale Bloßstellung (gewesen), sondern der Bloßsteller. Er verstand diesen nicht. Es kränkte ihn bis zur Wehrlosigkeit, dass sein Geliebter sich auf einmal als sein Opfer sah“ (S. 478), usw., usf. Im Übrigen müsse „man sich doch wenigstens fragen, was eigentlich ein Pädophiler mit seiner ‚Natur‘ machen solle. Wichtiger noch: Weiß man denn, was Kinder in dieser Hinsicht wirklich wollen, wirklich brauchen, wirklich fürchten?“ (S. 477) Auch wenn es sich dabei um Reflexionen

von Hentigs in einer Art Selbstgespräch über den toten Freund handelt – angesichts der von vielen Zeitzeugen wie Gutachter/innen bestätigten physischen wie psychischen Gewalt, die Becker in der Odenwaldschule jahrzehntelang auf seine Opfer ausgeübt hat und angesichts der nicht zuletzt daraus resultierenden Zerstörung von Lebensentwürfen, ja sogar von Leben, wirken solche Gedankenspiele auf Außenstehende unfassbar. Kein Wunder, dass erste Rezensenten des Buches wie Volker Breidecker, der es für die Süddeutsche rezensierte (SZ v. 27.6.2016), vermutlich ihre Lektüre bereits in der Mitte des Buches abgebrochen haben. Bis dahin: „Mit-Teilungen – wie ich sie dem Freund gerne machen würde“, als da sind: „der Fall Christian Wulff“, „die Wahl von Joachim Gauck“, „Begegnungen, Besuche, Abschiede“, „Bereicherungen meiner Vorstellungswelt“, „Veränderungen in der eigenen Umgebung“ – Belanglosigkeiten also, wenn man an die Fragen der Opfer, aber auch die Zweifel der jahrzehntelangen Anhänger der Pädagogik von Hentigs denkt, die Aufklärung über dessen Position zu Becker, den Missbrauchsverbrechen wie den Missbrauch als solchen erwarten.

Die folgenden gut 500 Seiten spiegeln dann die Ereignisse nach der „Götterdämmerung im Odenwald“ (S. 579) aus der Sicht von Hentigs. Sie beginnen mit einer weiteren Peinlichkeit, nämlich einer 9-zeiligen „Erklärung“, dass „sexuelle Handlungen an, mit und vor Kindern ... falsch (sic!)“ seien, „auch wenn sie mit deren Einwilligung“ geschähen, dass sie „abscheulich“ würden, „wenn Täuschung, Gewalt und Erniedrigung im Spiel“ seien *und* dass die kindlichen und jugendlichen Opfer der Straftaten“ sein „tiefes Mitgefühl“ hätten, außerdem, dass „keines“ der „kindlichen und jugendlichen Opfer der Straftaten ... seinen Schulleiter ‚verführt‘ (habe)“, was von ihm „freilich auch nie behauptet“ worden sei. Die Peinlichkeit liegt in dem dieser „Erklärung“ vorangestellten Satz: „Durch Schaden klug geworden, schicke ich diesem Kapitel die folgenden Sätze voraus“ (S. 579), der das Ganze als eine Art lästiger Pflichtübung erscheinen lässt. Der anschließenden, teilweise minutiösen Auseinandersetzung mit seinen Kritikern kann man aufgrund ihrer messerscharfen Analysen und z. T. Brillanz Anerkennung kaum versagen; sie lassen sich als Lehrstücke über den verantwortungslosen Umgang der Medien ihrerseits mit Ereignissen wie dem Missbrauch in der Odenwaldschule lesen, die zu Auflagen-trächtigen Sensationen stilisiert werden, ohne dabei immer die notwendige journalistische Sorgfaltspflicht zu wahren, aber auch als begründete Kritik an Teilen der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema, die in der zweifellos richtigen Feststellung gipfelt: „Von einem Wissenschaftler erwartet man, gleich ob er einen Vortrag hält oder einen Aufsatz schreibt oder ein Buch vorlegt, dass er seine Mitteilungen prüft, seine Quellen offenlegt, auch diese geprüft hat, nicht nur korrekt, sondern fair zitiert (mit Angabe des Kontextes und ausgewogen), seine Urteile und Mutmaßungen begründet und (...) seinen Zweck angibt. Denn natürlich verfolgt auch er einen solchen.“ (S. 873)

Hentig sieht sich hier wie eigentlich über die gesamten nahezu 1400 Seiten als Opfer von Medien, Teilen der Kollegenschaft und einer breiteren Öffentlichkeit, was er sicherlich in gewisser Weise auch ist. Dass er es sich nicht leicht gemacht hat, zeigen allein schon die vielen leeren Seiten des Buches – Stellen also, die er noch beim letzten Korrekturlesen gelöscht hat. Gleichwohl hätte man erwartet und doch wohl auch erwarten dürfen, dass von Hentig als Pädagoge, der sein gesamtes Berufsleben lang den Primat der Kinder und ihres glücklichen Aufwachsens betont hat, wenigstens in *einem* Kapitel der 1400 Seiten die Opfer thematisiert hätte. Dieser Blickwechsel gelingt ihm leider überhaupt nicht.

6. Vorläufiges Fazit

Versucht man den Stand der Auseinandersetzung über die Missbrauchsverbrechen an der Odenwaldschule auf Grundlage der drei hier besprochenen neuen Arbeiten von Erziehungswissenschaftlern zu bilanzieren, dann kann man zunächst einmal deutliche Erkenntniszuwächse registrieren. Durch Jürgen Oelkers erfahren wir Neues über Herkunft, Familie, Kindheit und Jugend Gerold Beckers, ebenso über seine Göttinger Zeit im Pädagogischen Seminar der Universität, nicht zuletzt über einige der Mittäter. Die wissenschaftlich solide und anregende Untersuchung von Jens Brachmann klärt über das Umfeld des Missbrauchs in der Odenwaldschule auf, vor allem soweit es die Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime und ihre Repräsentanten betrifft. Anders als Oelkers, der in von Hentig den Hauptmitverantwortlichen für die Straftaten Beckers sieht, gewichtet Brachmann sehr viel stärker die Rolle Hellmut Beckers, sowohl was die Einsetzung seines Namensvetters Gerold in die Schulleitung der Odenwaldschule anbelangt als auch die systematische Vertuschung des Missbrauchs. Vorliegenden Untersuchungen zufolge spricht vieles dafür, dass bereits zu Beginn der 1980er Jahre zumindest ein begründeter Verdacht gegen Becker vorlag, der schließlich Mitte der 1980er Jahre zu seiner „Entsorgung“ als Leiter der Odenwaldschule führte.

Die 1400 Seiten Hartmut von Hentigs vermitteln eine Binnenperspektive auf den Haupttäter, dessen Enttarnung wie auch den Umgang von Medien, Erziehungswissenschaft und Öffentlichkeit mit den Vorkommnissen, nicht zuletzt auf sich selber als Lebensgefährte Beckers, für den – das muss man bei aller Kritik an dessen eigenem Verhalten einräumen – die Unschuldsumutung nie wirklich galt. Dass er Nachstellungen und Belästigungen vielfältiger Art ausgesetzt war, dass ihm Preise aberkannt wurden, der Entzug einer Ehrenpromotion zur Diskussion stand, gehört ebenfalls zu dem hier angesprochenen Komplex. Bemerkenswert, dass sich der 91-jährige erstmals zu seiner Homosexualität bekennt, zugleich desillusionierend, „wie ein umfassend gebildeter Mensch und mit ihm eine ganze

Gesellschaft – die sogenannte ‚bessere‘ vorweg – in Anbetracht der Tabuisierung von Pädophilie und Pädosexualität, von sexuellem Missbrauch und seinen Folgen, vollkommen versagen und durch Verschweigen, Wegsehen oder Verharmlosen die Leiden derer, die als Kinder zu Opfern sexueller Gewalt geworden sind, vergrößern und perpetuieren“ kann (Breidecker 2016). So sehr man die Fähigkeit von Hentigs zum Perspektivwechsel vermisst, möchte man ihm, schon aufgrund seiner eingestandenen Naivität in Fragen der Sexualität, aber auch der „Bockigkeit“, womit er seine eigene Haltung bei der Aufarbeitung der Missbrauchsverbrechen umschreibt, glauben hinsichtlich der Aussage, selbst nichts von den Schandtaten des Lebensgefährten, ja noch nicht einmal von dessen pädophilen Neigungen „gewusst“ zu haben – indes auch nach der Lektüre des dritten Bandes seiner Lebenserinnerungen fällt dies nicht gerade leicht.

Durch die Arbeiten Brachmanns und Oelkers kommen die Opfer stärker in den Blick, als dies bislang in vergleichbaren Untersuchungen der Erziehungswissenschaft der Fall gewesen ist. Vor allem Brachmann gelingt es, seinem Anspruch gemäß eine wissenschaftliche Sprache zu finden, in der die Opfer nicht nur als Objekte der Täter agieren. Freilich sind unsere Kenntnisse über die Opfer noch ausgesprochen rudimentär, was einerseits mit dem relativ großen zeitlichen Abstand zu den Missbrauchsverbrechen, andererseits den Hemmungen zusammenhängt, über entsprechende Erfahrungen zu reden. Sicherlich ist auch der Hinweis von Hentigs nicht von der Hand zu weisen, dass sich die Gefühle der Opfer den Missbrauchstätern gegenüber im Verlaufe ihres Lebens verändert haben können. Überhaupt wissen wir immer noch zu wenig über Pädophilie, ihre Erscheinungsformen wie die daraus resultierende Gefahr des Kindesmissbrauchs, sowohl in geschlossenen Institutionen wie Internaten, als auch in der Familie. Ein letzter Punkt: Inwieweit sind von den Missbrauchsverbrechen die Pädagogik von Hentigs oder sogar die gesamte Reformpädagogik, was immer darunter verstanden werden soll, betroffen? Zweifellos ist der Vorwurf, von Hentig habe versagt, als es darauf angekommen sei, sich *gegen* den ihm am nächsten stehenden Menschen, in einer Extremsituation also, auf die Seite der Opfer, d.h. der Kinder zu stellen, und er habe damit seine eigenen Prinzipien verraten, nicht zu widerlegen, wobei einzuräumen ist, dass dies eine außerordentlich hohe Anforderung ist. Selbst wenn man diesen Anspruch stellte, könnte man jedoch allenfalls das Auseinanderklaffen von Theorie und Praxis beklagen, das Scheitern am eigenen Anspruch sozusagen. Damit wird aber die *Theorie* von Hentigs *als solche*, die ethischen Grundsätze, denen seine Erziehungsvorstellungen folgen, nicht abgewertet. Etwas anderes ist die Frage, ob man überhaupt die Pädagogik von Hentigs, die ihr zugrundeliegenden Prinzipien und Vorstellungen sowie die daraus abgeleiteten pädagogischen Maßgaben, Konzepte und Modelle nach wie vor für anregend und diskussionswürdig hält, darüber kann nicht nur, sondern *muss* weiter gestritten werden. Dass von Hentig darüber hinaus

wichtige pädagogische Debatten seit den 1960er Jahren durch zahlreiche Aufsätze und Bücher angestoßen und vertieft hat – als Beispiele nur: „Wie hoch ist die Höhere Schule?“ (1962), „Systemzwang und Selbstbestimmung“ (1968) oder „Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?“ (1971) – findet weder bei Brachmann, noch bei Oelkers wenigstens Erwähnung! Ob mit dem Missbrauchsskandal gleich die ganze Reformpädagogik ihre „Legitimität“ verloren hat, wie dies Jürgen Oelkers landauf, landab propagiert, muss doch sehr bezweifelt werden.

Literatur

Besprochene Titel

- Jens Brachmann, Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 1947-2012, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2015, 703 S., 49.90 €.
- Jürgen Oelkers, Pädagogik, Elite, Missbrauch. „Die Karriere“ des Gerold Becker, Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2016, 608 S., 58 €.
- Hartmut von Hentig: Noch immer mein Leben. Erinnerungen und Kommentare aus den Jahren 2005 bis 2015, Berlin: Was mit Kindern GmbH 2016, 1392 S., 39.90 €.

Weitere Literatur

- Breidecker, Volker (2016), Unter freien Sündern. In der Fortsetzung seiner Autobiografie erklärt Hartmut von Hentig seine Position zum Missbrauchsskandal an der Odenwaldschule, in: Süddeutsche Zeitung v.27.6.2016, S. 12.
- Burgsmüller, Claudia/Tilman, Brigitte (Dezember 2010), Abschlussbericht über die bisherigen Mitteilungen über sexuelle Ausbeutung von Schülern und Schülerinnen an der Odenwaldschule im Zeitraum 1960 bis 2010, Wiesbaden/Darmstadt, pdf: <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/120430-Odenwaldschule-Absc...>
- Hentig, Hartmut von (1962), Wie hoch ist die Höhere Schule, Stuttgart.
- Hentig, Hartmut von (1968), Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart.
- Hentig, Hartmut von (1971), Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? München.
- Hentig, Hartmut von (2007), Mein Leben – bedacht und bejaht. Schule, Polis, Gartenhaus, München.
- Oelkers, Jürgen (1989, 4. Aufl.2005), Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München.
- Oelkers, Jürgen (2011), Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik, Weinheim/Basel.
- Raulff, Ulrich (2009), Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben, München.
- Schäfer, Walter/Edelstein, Wolfgang/Becker, Gerold (1971), Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule, Frankfurt/M.

Rezensionen

*Edgar Weiß: Christian Niemeyer, Nietzsche als
Erzieher. Pädagogische Lektüren und Relektüren, Weinheim/Basel:
Beltz Juventa 2016, 209 S.*

Unter dem entliehenen Titel „Nietzsche als Erzieher“ vereinigt Niemeyer z.T. neue, z.T. bereits bekannte Beiträge zu einem missionarischen Buch: Es soll, begleitet von manch belehrendem Seitenhieb auf andere Nietzsche-Lesarten vertretende Kolleginnen und Kollegen, Nietzsche in die Reihe der „Klassiker der Pädagogik“ zurückholen und darlegen, wie mit dem bekanntlich selten eindeutigen Denker methodisch angemessen umzugehen und wie er nun wirklich zu lesen sei.

Wichtiger als die von der pädagogischen Nietzsche-Interpretation häufig fokussierten, mit der seinerzeitigen Bildungssituation hart zu Gericht gehenden kulturkritischen Texte Nietzsches aus den 1870er Jahren erscheinen Niemeyer dessen spätere Texte; vor allem will er „den Übermenschen als bildungsphilosophisches Konstrukt lesen“ (S. 195). In ihm artikuliere Nietzsche seinen „einzigen“ – pädagogischen – Grundgedanken, der auf ein „anti- resp. nachchristliches Selbstbefreiungs- und Subjektivierungsprojekt“ abstelle (S. 236, 254).

Dass Nietzsche als pädagogischer Theoretiker und als solcher als Apologet der „Selbstüberwindung“ lesbar ist, ist nicht neu und wird – zweifellos auf der Basis intimer und umfassender Textkenntnisse – von Niemeyer abermals plausibel gemacht. Bemerkenswert indes ist – gerade auch in Anbetracht seiner Quellenkenntnisse –, was für einen Pädagogen Niemeyer aus Nietzsche macht: einen „anti-autoritären“ und „demokratischen“ Pädagogen (S. 176, 235), der von den Nationalsozialisten wie von den Transhumanisten völlig zu Unrecht als Gewährsmann in Anspruch genommen worden sei (S. 241 ff.). Freilich weiß auch Niemeyer um den „heroischen“ Nietzsche, um die zeitweiligen antisemitischen Klänge, die Verherrlichung einer künftigen deutschen Kultur, die Rede von „Herren-“ und „Sklavenmoral“, die Verteidigung der Sklaverei und dergleichen in Nietzsches Werken, Nachlassnotizen und Briefen. Diese Äußerungen aber zählen, soweit es um die eigentlichen Intentionen des Philosophen geht, für Niemeyer nicht; sie habe Nietzsche – als seien in dessen späteren Arbeiten keine sozialdarwinistischen und antidemokratischen Positionsmarkierungen enthalten – mit seiner Lösung von Wagner, den allein Nietzsche mit seinen problematischen Theoremen einst habe beeindruckt wollen, überwunden (S. 236 f., 245).

Interessant erscheint es, dass Niemeyer, der die Berücksichtigung des jeweiligen biographischen Kontextes für jede Nietzsche-Interpretation anmahnt (S. 56), der für seine Argumentation so wichtigen Annahme, mit seiner „zwischenzeitlichen

Wagner-Idolatrie“ (S. 237) habe sich Nietzsche lediglich von sich selbst entfremdet, biographisch nicht weiter nachspürt, – wie und warum Nietzsche zur zwischenzeitlichen, mit rechtsextremen Voten verbundenen Selbstverleugnung gelangen konnte, das lässt Niemeyer im Dunkeln. Interessant ist aber auch, dass der Umstand, dass der angeblich so eindeutig progressive späte Nietzsche sein „Übermensch“-Konzept – das Niemeyer mit der bezeichnenderweise weitgehend inhaltsleeren Meißnerformel in Beziehung bringt (S. 249) – jenseits „heroischer“ Pathetik weitestgehend unbestimmt lässt, von Niemeyer nicht kritisch thematisiert wird.

Man wird Niemeyers Ausführungen, deren Anregungsreichtum keineswegs bestritten werden soll, in mancher Hinsicht nicht überzeugend finden müssen, – vielleicht beantworten sie weniger Fragen, als Fragen von ihnen aufgeworfen werden.

Edgar Weiß: Manuel Rühle, Kulturindustrie, Bildung und Erfahrung. Eine Problembestimmung aus der Perspektive Kritischer Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015, 303 S.

Die Arbeit, mit der Manuel Rühle promoviert worden ist, ist – wie Armin Bernhard im Vorwort des Buches mit Recht bemerkt – als Initialvorstoß zur Abarbeitung eines bisherigen Defizits zu würdigen: Zuvor ist das von Horkheimer und Adorno luzide charakterisierte Phänomen „Kulturindustrie“ eigentümlicherweise „in der Pädagogik niemals in systematischer Weise und im Hinblick auf seine pädagogischen Implikationen erörtert worden“ (S. 9). Dieser Lücke nimmt sich Rühle in einem überzeugend strukturierten Argumentationsgang an, der von einer Rekonstruktion der Überlegungen Horkheimers und Adornos und ihrem Vergleich mit den sie weiterführenden oder mit ihnen konkurrierenden Ansätzen Steinerts, Prokops, Enzensbergers und Haugs (Kapitel 1) über eine Untersuchung der Aktualität der Kulturindustrietheorie vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher Gegebenheiten (Kapitel 2) zur Thematisierung der pädagogischen Bedeutung der Kulturindustrietheorie (Kapitel 3) und der Möglichkeiten emanzipatorischer pädagogischer Praxis gegen eine kulturindustrielle Zurichtung der Individuen zu angepassten Trägerinnen und Trägern des Systems (Kapitel 4) führt.

Als „Kulturindustrie“ bezeichnen Horkheimer/Adorno bekanntlich die Existenzform von Kultur im fordistischen Spätkapitalismus, der den von Marx für die Produktion konstatierten Warenfetischismus auch für die Konsumtionssphäre beständige und schließlich alle geistigen Erzeugnisse warenförmig und strukturell einheitlich werden lasse. „Kulturindustrie“ meint, dass Kultur und Industrie im Kontext der Massenproduktion so verschränkt werden, dass auch die Bedürfnisse und deren Befriedigungsmodi, dass also „Kulturgüter“ und das Bewusstsein der Konsumierenden gleichsam industriell erzeugt werden. Mit großer Detailgenauigkeit und unter umfassendem Einbezug relevanter sozialwissenschaftlicher Befunde kann Rühle zeigen, „dass die Kulturindustrietheorie Horkheimers und Adornos so gut wie nichts an Aktualität eingebüßt hat“ (S. 99). Zwar haben sich mit dem Wandel von deren fordistischer Entstehungszeit zum postfordistischen High-Tech-Kapitalismus die kultur-industriellen Medien, Freizeitgewohnheiten, Kommunikationsmöglichkeiten und sozialen Beziehungen in vieler Hinsicht geändert, – der Kern des Konzepts aber, der Warencharakter der Kultur und deren Instrumentalisierung zum Zweck der Gleichschaltung der Individuen, bleibt davon unberührt.

Schon Adorno selbst hat aufgewiesen, dass die individuelle Empfänglichkeit für kulturindustrielle Zurichtung dem entspricht, was er unter „Halbbildung“ versteht. Diese repräsentiert „die *Gestalt von Bildung unter kulturindustriellen Bedingungen*“ (S. 207). Rühle präzisiert nun nicht nur den Zusammenhang von Kulturindustrie und Halbbildung, sondern zeigt im Kontext einer eingehenden Bestandsaufnahme gegenwärtiger institutioneller Lernbedingungen, der auf „Selbstopтимierung“ zielenden Indoktrinationstechniken, gängiger „Bildungs“- und „Wissensgesellschafts“-Rhetorik sowie einer progredienten status quo-affirmativen Ratgeberkultur, in welchem Maße heute eine „Kulturindustrialisierung pädagogischer Handlungszusammenhänge“ (S. 157) zu konstatieren ist.

Ihr wäre, wie Rühle insbesondere im 4. Kapitel seines Buches deutlich macht, durch kritische, Erfahrungsfähigkeit im Sinne Adornos eröffnende pädagogische Anstrengungen zu opponieren. Was Adorno am Schluss seiner „Theorie der Halbbildung“ für ein kritisches Bildungsverständnis zur Geltung gebracht hat: dass Bildung allenfalls noch im Kontext radikaler Kritik von Halbbildung möglich ist, gilt dabei analog für eine kritische Pädagogik. Sie wird sich, wie Rühle greifbar werden lässt, als solche nur die Treue halten können – und in the long run vielleicht auch auf größere Wirksamkeit hoffen dürfen –, wenn sie sich konsequent der kritischen Auseinandersetzung mit der fast schon omnipräsenten „Kulturindustrialisierung pädagogischer Fragestellungen“ (S. 165) widmet.

Es ist zu hoffen, dass diesem wichtigen, die gegenwärtigen bildungstheoretischen und -praktischen Gegebenheiten luzide untersuchenden und schlüssig argumentierenden Buch, das die Bedeutung kritischer Pädagogik überzeugend zu vergegenwärtigen weiß, die ihm gebührende Aufmerksamkeit zuteil wird.

- Auernheimer, Georg**, Univ.Prof. i. R. Dr. phil., lehrte zuletzt allgemeine und interkulturelle Pädagogik an der Universität Köln.
- Bünger, Carsten**, Dr. phil, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Dortmund.
- Dust, Martin**, Dr. phil, ist Geschäftsführer der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen und Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Leibniz-Universität Hannover.
- Eis, Andreas**, Prof. Dr. phil., lehrt Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Kassel.
- Engartner, Tim**, Prof. Dr. phil., lehrt Didaktik der Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt schulische Politische Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und ist Direktor der dortigen Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung.
- Gugel, Bertram**, Kommunikations- und Medienwissenschaftler, als unabhängiger Berater hilft er Firmen im Medienbereich bei der Produktkonzeption und Strategieentwicklung.
- Keim, Wolfgang**, Prof. Dr. phil., lehrte Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn, Mitbegründer des Jahrbuchs für Pädagogik.
- Krisanthan, Balasundaram**, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt schulische Politische Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Lohmann, Ingrid**, Prof. Dr. phil, ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Arbeitsschwerpunkten Ideen- und Sozialgeschichte der Erziehung sowie Historische Bildungsforschung an der Universität Hamburg.
- Preston, John**, ist Professor of Education und Director of Research der Cass School of Education and Communities an der University of East London.
- Rohr, Elisabeth**, Prof. Dr. phil., lehrte Interkulturelle Erziehung im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Philipps-Universität Marburg.
- Rühle, Manuel**, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen und Mitarbeiter beim DGB Bildungswerk Bayern.
- Salomon, David**, Prof. Dr. phil, ist Gastwissenschaftler am Institut für Sozialwissenschaften der Stiftung Universität Hildesheim.
- Salomon, Lore**, Oberstudienrätin, unterrichtet Deutsch, Geschichte und Latein an der Weibelfeldschule Dreieich, Kooperative Gesamtschule mit Oberstufe des Kreises Offenbach.

- Schmidt, Fabian**, Politologe, arbeitet als selbständiger Texter, Lektor und Webentwickler sowie als Dozent an verschiedenen Volkshochschulen und am DGB Bildungswerk Bayern.
- Schwier, Jürgen**, Prof. Dr. phil., ist Leiter der Abteilung Sportwissenschaft an der Europa-Universität Flensburg.
- Steffens, Gerd**, Prof. Dr. phil., lehrte Politische Bildung und ihre Didaktik am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel.
- Steffens, Horst**, Dr. phil., ist Oberkonservator am TECHNOSEUM – Landesmuseum für Technik und Arbeit in Mannheim.
- Stier, Johannes**, M.A., ist Film- und Medienwissenschaftler sowie Koordinator des Doktorand*Innen Netzwerks Gender und Queer an der Universität zu Köln.
- Weiß, Edgar**, PD Dr. phil., lehrt z.Zt. Allgemeine Systematische Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen.
- Wiegel, Gerd**, Dr. phil, ist Wissenschaftlicher Referent der Bundestagsfraktion DIE LINKE für die Themen Rechtsextremismus/Antifaschismus.
- Wischmann, Anke**, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Leuphana Universität Lüneburg.
- Zimmermann, Gernot**, Prof. Dr. rer. soc., lehrt Soziale Arbeit mit Schwerpunkt Jugendarbeit und leitet das Institut für Erlebnispädagogik (IfEP) an der CVJM-Hochschule Kassel.